

Metáforas y teorías implícitas de los directores escolares

ISABEL CANTÓN MAYO

ANA ROSA ARIAS GAGO

Universidad de León

Resumen:

La dirección y el liderazgo de los directores de centros educativos presenta una tipología que ha sido estudiada a través de cuestionarios, entrevistas, análisis factorial y grupos de discusión. Las categorías utilizadas arrojan luz y permiten explicar conductas y actitudes en la dirección de las instituciones, referidas a sí mismos, a los alumnos, a los profesores y a la sociedad.

Palabras clave:

Dirección, liderazgo, formación, calidad, conflicto, categorías y metáforas sobre los directores escolares.

Abstract:

The management and the leadership of the directors of educational centers present characteristics that have been studied through questionnaires, interviews, factorial analysis and discussion groups. The used categories allow to explain behaviors and attitudes in the management of the institutions, referred to themselves, to the students, to the teachers and the society.

Key words:

Management, leadership, formation, quality, conflict, categories and metaphors of the school directors.

Résumé:

La direction et le leadership des chefs d'établissements scolaires présente une typologie qui a été étudiée par des méthodes qualitatives: questionnaires, entrevues, analyse factorielle et des groupes de discussion. Les catégories utilisées nous donnent un rayon de lumière qui permet d'expliquer les démarches et les attitudes dans la direction des établissements scolaires, vers eux-mêmes, vers les élèves et vers la société.

Mots clés:

Direction, leadership, formation, qualité, conflit, catégories et métaphores sur les chefs d'établissements scolaires.

Fecha de recepción: 20-5-09.

Fecha de aceptación: 21-12-09.

Introducción

A partir de la revisión de los estudios sobre la dirección y liderazgo de calidad, Alvarez, (1998, 1999) Estruch (2002), Gibson, Ivancevich y Donely (1996), Gimeno (1995), Bass (1990), Bolívar (1997, 2001,

2003), Pascual, Villa y Auzmendi (1993), Villa y Villardón (1998), Lorenzo (2001), Bernal Agudo (2001), Gento (2001), García Olalla y Poblete (2003) y Cantón (2004a), Arias y Cantón (2006) y solapando los requerimientos que desde el modelo EFQM se prevén para la dirección y el liderazgo, intentamos destacar algunas de las competencias y tareas que consideramos clave para el desarrollo y un funcionamiento de calidad en los centros educativos.

En nuestra investigación hemos sistematizado sesenta actividades o facetas que consideramos propias de una ejercicio de dirección y liderazgo transformacional, visionario, participativo y distribuido, democrático, con tintes pedagógicos, transcultural, intuitivo y emocional. Incluimos en él también lo esencial del Modelo Europeo de gestión de calidad, adaptado a los centros educativos públicos: la satisfacción de los usuarios del servicio público de la educación, de los profesores y del personal no docente, y el impacto en la sociedad, aspectos que se consiguen mediante el liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo, con la gestión de su personal, de sus recursos y de sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados.

El objetivo general de esta investigación es contrastar cómo se perciben a sí mismos los directores, cómo son vistos por los profesores y cómo entienden ellos el papel de la dirección, y cómo ambos grupos relacionan la actuación con su propia percepción de la calidad educativa. Como objetivos específicos se considera la obtención de categorizaciones y tipos de directores en función de su propia percepción y la de sus dirigidos.

Muestra y procedimiento

Para realizar esta investigación se han llevado a cabo 10 entrevistas a directores de centros educativos, siguiendo la siguiente distribución: cinco de Primaria: dos rurales y uno urbano públicos, y dos urbanos privados; de Secundaria dos Institutos urbanos y uno rural, públicos, hombres y mujeres, según se aprecia en el cuadro siguiente. La duración media de las entrevistas fue de 2 horas y han sido transcritas textualmente para proceder posteriormente a su análisis de contenido, prescripción impuesta por los analistas del discurso (Potter y Wetherell, 1987). Sobre la información obtenida en las entrevistas se ha realizado un análisis del

discurso, siguiendo, en la medida de su adecuación, las consignas que establece esta metodología y se han mantenido las recomendaciones de análisis del sistema argumentativo. Hemos procedido a estudiar las estrategias argumentativas que usan los directivos para definir su función mediante la categorización y el análisis de contenido. También se utilizó el análisis factorial de un cuestionario de una investigación paralela y dos grupos de discusión.

DIRECTOR	TIPO DE CENTRO	ENTREVISTA	PÁGINAS
D1	EP URBANO PRIVADO	E1	1-6
D2	IES RURAL	E2	7-10
D3	IES URBANO	E3	10-13
D4	IES URBANO	E4	13-16
D5	EP RURAL	E5	16-19
D6	EP RURAL	E6	19-23
D7	IES RURAL	E7	23-25
D8	EP RURAL	E8	25-29
D9	EP URBANO	E9	29-36
D10	EP URBANO PRIVADO	E10	36-40

La muestra ha sido intencional aunque se procuró en todo caso una representatividad de los tres dobles estratos que hemos señalado: público-privado, urbano-rural, primaria-secundaria. La imposibilidad de acceder a una muestra al azar venía impuesta por la necesaria voluntariedad en la realización de las entrevistas.

Se transcribieron íntegras las entrevistas y se categorizaron por las respuestas a las preguntas realizadas. Los resultados del análisis de contenido son los que figuran a a continuación.

1. Modo de acceso a la dirección

La situación referida al modo de acceso nos da un abanico de motivaciones, justificación y resultados referidos al tema. Hay que tener en cuenta la pervivencia de directores LOPEG, hasta 2003, directores LOCE,

y Directores LOE, desde entonces. En lo referido al modo de acceso observamos las tres categorías que siguen.

1.1. Los mesiánicos: salvadores-víctimas y necesarios

Este grupo se escuda en el mayoritario rechazo al liderazgo por parte de los profesores y de los propios directores (Álvarez, 1998:81) para manifestarse en una posición de necesidad de su función, un cierto masoquismo y el apoyarse en el victimismo para destacar que son directores para cumplir una misión no deseada: “por obligación... directamente, nombrada por la Administración” (D6:pág). Son los más proclives a ejercer un liderazgo que señalan cómo van aprendiendo, aunque muestren un cierto pudor por ello: “el centro se quedó sin director, dimitió el anterior, alguien se presentó y no salió adelante, y me llamaron, que si quería hacerme cargo y bueno” (D3:pág) Le quitan importancia al hecho de ser directores o lo atribuyen al azar: “Accedí en el 99 porque en aquel momento había necesidad de un director en el colegio...estaba vacante la dirección...presente mi currículum y fruto de la casualidad y una serie de circunstancias accedí como director” (D1). Algunos de ellos participan de esta categoría y la siguiente: “La primera vez por nombramiento (elección) del Consejo Escolar y la segunda vez por nombramiento directo de la Dirección Provincial” (D2). Se da el caso de que asume las mismas funciones y la dirección del centro sin el compromiso de presentarse a la elección. Elimina así la petición de responsabilidades por los profesores.

Este grupo se caracteriza por un reconocimiento implícito de las tareas del liderazgo, un cierto isomorfismo con las bases de profesores y un ejercicio del cargo que se desea pero se oculta. Estarían en el fondo en la línea que señalan Day y otros (1998:79): “deben situarse entre los más hábiles e imaginativos exponentes de la gestión y del liderazgo”. En otro lugar (Day y otros, 1998:23) hablan de la “gestión por nostalgia”. Por ello éstos directores suelen realizar bien su función y representación y también el resto de competencias directivas habituales. Su responsabilidad es antecedente al cargo.

1.2. La gestión ilustrada: burocrático-administrativos

Este grupo está en la línea de la dimensión organizativa del mismo nom-

bre. Se trata de la línea más legalista y con dimensiones de gestores, no de líderes. Han accedido al cargo de directores por la vía legal y como tal se mantienen: “a través del... del ordinario, por decirlo así. Me presenté con un proyecto y lo aprobaron y salí elegido” (D7:pág). Sienten menos apego al cargo que consideran que es parte de su función dentro de la administración: “por la convocatoria que salió de la Junta de Castilla y León, me presenté a un concurso de méritos, proyecto, entrevista y tal” (D5:pág). También se considera una parte de la carrera docente, sin entusiasmo ni pasión por el cargo: “la que marca la Junta, no hay otra, no te queda más remedio que pasar por los trámites que te ponen y bueno te valoran los méritos la administración y luego tienes que hacer un proyecto ...te dicen si eres apto o no y después debes de pasar una fase teórica si no estas habilitado, y práctica si no tenías tres años de función directiva sino tenías una experiencia de tres años cuando salio la LOCE y yo estoy en la fase práctica, puesto que ya estaba habilitada” (D8: pág). Sin embargo persiste y se manifiesta la necesidad de contar con el beneplácito de los demás compañeros, aún en el caso de ser elegidos por méritos. La cultura igualitarista está presente en los aspirantes a directores:

“Con proyecto, presentando proyecto según decreto de la junta del año pasado, y bueno se dio a conocer al claustro, al consejo escolar y la comisión correspondiente aprobó el proyecto y así fue” (D9: pág). Lo mismo ocurre en otro caso: “es la única candidatura que se presenta es aprobada por el consejo escolar con el visto bueno del claustro de profesores” (D4: pág). Este tipo de director apunta a una dirección más profesional, aunque apenas define este perfil. Sigue la línea legal del Art. 79, de la LOCE que lo presenta como “representante de la Administración educativa en el centro” sin más. En suma son docentes con experiencia y gestores acreditados. Son personas orientadas a las tareas.

La persistencia de una especie de proletarización del profesorado que aspira a la dirección, la predominancia de la función gestora y la ausencia de liderazgo están presentes en este grupo. Se basa en la rutinización de tareas y funciones en el centro. Su liderazgo está basado en el trueque. Notamos que todos los directores de estos dos bloques anteriores lo son de centros públicos. El centro privado se inscribe en esta categoría.

1.3. Los vocacionales: liderazgo y dirección creativa

El director vocacional tiene un componente neto y claro de liderazgo

educativo: lo considera por un lado un reto y por otro un servicio a los demás. También un paso natural de la carrera docente, pero un paso al que es impulsado, no un paso que dé por su ambición ni por otras aspiraciones: "Primero llegue a ser maestro en este colegio, al ser un colegio privado, por medio de un contacto interno. Una vez que llevaba tres años como maestro en el Colegio me ofertaron la posibilidad de acceder a la dirección puesto que por motivos internos habían despedido al que había sido director hasta aquel entonces y yo asumí el reto" (D10:pp). Maslow (1995:35) afirma que la cualidad de que compartían todos los sujetos autorrealizados era que estaban motivados por una obra importante.

Entienden que los directores son quienes deben dinamizar la vida académica y educativa del centro, velando por el cumplimiento de su programa educativo y por una educación de calidad. Este tipo de director se sitúa en la órbita del transformacional (Pascual, Villa y Auzmendi) y mantiene la ilusión incluso la pasión por su trabajo consiguiendo los mejores resultados y clima en el centro. Su tipo de responsabilidad directiva es trascendente y son personas entregadas, maduras y con grandes deseos de superación.

2. Motivación para el cargo

Los motivos por los que se accede a la dirección también podemos categorizarlos en tres básicamente en función de cuál es el origen del acceso y lo que llevó a la persona al puesto. Tenemos en función de los motivos tres categorías: los que llegan al puesto porque si no están ellos el centro no funcionaría, los imprescindibles, los que lo hacen para evitar la llegada de otras personas y los que tienen ilusión de innovación y mejora.

2.1. Los imprescindibles

Este grupo de directores se creen líderes e imprescindibles. Sus motivaciones son desganadas y poco claras: "motivación ninguna y ganas tampoco" (D6). El nivel de autoestima es bueno y se consideran preparados por encima de los demás: "creí que era una persona idónea para ese cargo, y tampoco había demasiado profesorado en el instituto como para poder elegir, quizás esa fuese la motivación". Tienen un alto con-

cepto de sí mismos como líderes necesarios en el centro: “En el segundo nombramiento la Dirección Provincial consideró que era el idóneo y con la condición de tener un equipo directivo adecuado, lo acepté”(D2).

Se caracterizan por ser paternalistas, se enmarcan en la teoría X de McGregor de Recursos Humanos X que supone que los demás docentes son trabajadores inmaduros, haraganes que rechazan el trabajo, se requiere de una dirección preparada y fuerte que emplee tanto la zanahoria como el garrote ya que sólo así funciona el centro y ellos son los encargados de darle impulso. A veces contagian esta idea a los profesores del centro basándose en el absentismo en la presentación de candidatos.

2.2. Los condicionales: Evitar a otras personas

Este grupo de directores alegan motivos espúeos ya que acceden a la dirección con condiciones: consideran que éste no es un puesto apetecible, pero aceptan la dirección si se les da una especie de cheque en blanco: “como llevo aquí muchos años, y llega el momento en que piensas que tienes que hacer algo por el centro, pues a pesar que ni lo he buscado, ni se si soy la persona más o menos indicada... pues acepté, siempre con la premisa de que mi equipo directivo aceptara, que lo eligiera yo y que aceptara” aunque en la misma persona está latente la tercera categoría: “sobre todo la obligación moral de hacer algo por mi centro” (D3: pp). El trueque con los compañeros y la administración están latentes en la propuesta. En otros casos se acepta la dirección como mal menor: “porque ya había estado de directora, porque no se quería presentar nadie y entonces ante el riesgo que viniese alguien de fuera asumí yo el presentarme y esa fue la razón” (D8:pp). En estos casos se encuentra la “existencia de grupos diferenciados dentro del claustro”(E2). Nos encontramos ante personas que ven en el trabajo la tarea que tienen que cumplir para subsistir y lo hacen a “jalones”

Se trata de un tipo de directores que aceptan una responsabilidad temporal y congruente con el cargo. Se mueven entre la incertidumbre y la rutinización.

2.3. Visionarios y transformacionales: Ilusión y pasión por innovar y mejorar

Tenemos ante nosotros a los verdaderos líderes transformacionales que

consiguen centros de calidad e innovadores. Entre ellos destacan la ilusión de mejorar y el deseo de dejar su impronta innovadora: “que era un centro que empezaba, que iniciaba y que podías poner de alguna manera el estilo y podías hacer mucho en hacer un Colegio como te gustaría...son muy pocas las veces que se nos presentan ocasiones de hacer un colegio y eso fue lo que me motivo” (D1:). Sus motivos afortunadamente son los más numerosos y frecuentes: “fue dar un aire nuevo al centro” (D5)

Son idealistas que trabajan con pasión y compromiso, con la educación, con la calidad y consigo mismos: “quizás llevar a cabo, coger las riendas del centro educativo e intentar poner en marcha proyectos, ideas que pudiera tener en la cabeza” (D7). Tienen deseos de mejorar, innovar y cambiar. Combinan su trabajo con la convicción de que su visión y proyecto puede hacerse realidad: “había que hacer un proyecto educativo del centro que modificase algunas cosas del funcionamiento del centro, sobre todo desde el punto de vista pedagógico, y me parecía que la inestabilidad que produce el que haya un equipo, que se nombra a dedo y por un año e ir cambiando....pues que era mejor el presentar proyecto y que la gente vaya sabiendo por donde se debe de mover uno” (D9). Son personas con deseos de mejora, que se sienten llamados a cumplir una misión: son los líderes visionarios e idealistas: “destacaría el afán de superación, creo que puedo hacerlo bien y quiero demostrarlo a la gente, primero quizás, porque tengo la fuerza y la vitalidad necesaria al ser joven y después porque tengo la formación que va en consonancia con este colegio para poder llevarlo a cabo” (D10).

La motivación para la dirección en este tercer grupo es vital y decisiva: su acceso al cargo se ha utilizado para poner en marcha objetivos y como medio de autorrealización personal.

3. Necesidad de un Programa de Dirección

La distinta visión de la Planificación de la acción directiva en función del tipo de director y del motivo por el que accedieron al cargo se encuentra aquí manifiesta. Para los gestores será un elemento básico, mientras que para los mesiánicos es un engorro y un requisito sin ningún valor.

3.1. Los mesiánicos: documento inútil

Consecuentemente con su postura ante la dirección, estos profesionales creen que no hace falta, su persona es propiamente la garante de la calidad y buena dirección del centro: “no lo creo ni imprescindible, ni necesario, necesario; es lógico que se presente un programa, pero tampoco lo considero indispensable” (D2). Además aunque personalmente crean que es positivo, lo es para los demás, ellos están en otro nivel: “yo creo que es positivo; yo no lo he presentado” “presentar un programa eso supone que has estudiado la dirección, lo que es un centro de educación como este, y vamos, que tienes conocimientos” (D3). Es un documento técnico de planificación y este tipo de director basa su actuación en la impronta personal, directa, intuitiva y rápida.

3.2. Los gestores: documento técnico imprescindible

La necesidad de un documento de Planificación y gestión se hace patente en todos los Modelos de Calidad: desde el EFQM en el tercer criterio a los modelos regionales que se inspiran en él, los demás modelos de evaluación. Por ejemplo en Asturias se enuncia como el primero de los indicadores de calidad para la evaluación de la función directiva el siguiente criterio: buena dirección y coordinación de la actividad del centro: planificación, seguimiento, control y evaluación de las actividades y luego se desglosa en áreas. Los directores de este grupo lo entienden así también: “es obligatorio; a parte de ser por ley, yo creo que es interesante que una persona que se presenta ..., que el resto de personas, de compañeros, conozca un poco sus ideas” (D4).

Un buen director-gestor tiene clara la necesidad de un Proyecto de Dirección: “lo considero imprescindible y sobre todo en la doble vertiente que tiene este centro, por el hecho de ser un centro docente y en este caso ser también una empresa privada... empresa al fin y al cabo, que es viable en tanto en cuando los clientes están satisfechos y, también, desde el punto de vista educativo tienes que hacer un colegio que es un colegio nuevo que tiene que tener personalidad propia, estilo propio y sobre todo que se afiance en las diferencias que puede haber respecto a otros centros” (D1); “me parece necesario, pero lo que sí me parece necesario de ser la comunidad educativa la que debería elegir a los directores de los centros, quién mas peso debe de tener en la elección son los

compañeros, que son los que conocen el centro y saben como funciona todo, los profesores y los padres lógicamente, ... pero la cualificación técnica se supone que la piden ya con los títulos, con todos los cursos que te hacen hacer con un plan de dirección, pero debe de ser luego la comunidad educativa el que evalúe el director adecuado para su centro concreto" (D8).

Se entiende que el Proyecto de dirección forma parte inexcusable de la dirección técnica y que es el baremo, el referente principal de la gestión como proyección de futuro y como guía del trabajo presente. Se apoya en el Proyecto toda su labor.

3.3. Los líderes vocacionales: necesidad secundaria

Como dice Maslow: los líderes tienden a ser superiores en todas las situaciones (2005:209). Por ello el Proyecto de dirección se considera, pero no como algo imprescindible, sino como algo anexo al cargo: "es importante, primero porque la gente necesitaba saber como trabajas, o sea... y qué es lo que vas a exigirles a ellos, porque tienes a tu cargo a mucha gente y, entonces, no pueden decir bueno y que pide, que va a solicitar durante todo este año, o a que me tengo que atener" (D10). Pero se considera algo adyacente, que sirve para el acceso, y que está presente, pero no es el eje de su labor: "supongo que es una forma de canalizar si hay más de un candidato, ver quién es el mejor" (D6). Tiene una importancia relativa y además es un proyecto abierto, incompleto y en constante cambio. "para los colegios es siempre bueno el presentar un proyecto, ... los proyectos siempre marcan unas líneas de actuación, que dan a conocer a toda la gente, si es abierto como lo es el mío permite que la gente vaya incorporando propuestas, proponiendo, apuntando nueva formas o nuevas iniciativas con lo cuál abiertamente para la comunidad educativa es mejor" (D9).

Si los líderes tienen más talento y son más eficaces que los demás profesionales del centro, el Proyecto para ellos tiene un nivel de necesidad secundario: su existencia sirve como referencia, pero está en constante cambio, se introducen y se eliminan aspectos en función de necesidades, se deja abierto e inconcluso para complementarlo con la realidad, la ilusión y las necesidades concretas de cada momento. En la sociedad del conocimiento tendrán el liderazgo aquellas personas e instituciones que sean capaces de una constante generación de ideas que

permitan anticiparse a la realidad cambiante e impredecible del mundo de la educación.

4. Partes destacadas en el Programa de Dirección

El programa de Dirección es un requisito técnico imprescindible en la normativa, tanto LOCE como LOPEG. Se pretende que la dimensión profesional y la dimensión vocacional estén presentes en su redacción y en sus planteamientos. Sin embargo, al igual que ocurre con el resto de los documentos institucionales, la visión de los mismos interesados sobre su conveniencia y utilidad es variable. Encontramos desde los más partidarios a los más indiferentes y en cuanto al contenido se puede ver los que consideran que debe ser una garantía de continuidad, una mejora del clima de centro, una apuesta por la calidad o simplemente una herramienta más de gestión.

4.1. Los directores líderes visionarios: mirada al futuro

Dependiendo del tipo de director existen también diferentes formas de abordar su programa de dirección. Para algunos es un documento destacado ya que enlaza con el Proyecto Educativo de centro y con técnicas directivas: “el modelo de educación que yo entiendo, eh... el modelo de formación que se debe seguir en un centro, el estilo directivo que yo veo que debe presidir la gestión, un análisis del contexto, y bueno luego ya era un plan de actuación con objetivos, actuaciones ya más desmenuzadas, y con ciertos criterios de evaluación” (D5). Algunos de estos directores líderes tienen ya un depurado lenguaje de calidad, aunque señalamos que se trata de un centro privado: “entran muchas cosas, que así muy en resumen serían afianzar las fortalezas, cuidar las responsabilidades y por supuesto, atender mucho a las debilidades que pueden haber, pero lo que a mi más me ha preocupado y sobre lo que más insistencia he puesto es en la formación del profesorado” (D1).

La visión de futuro se concreta en ese proyecto, ya que proyectar es “mirar hacia delante y eso contienen sus programas de dirección: “cómo vas a llevar el centro, tanto desde el punto de vista educativo, como desde el punto de vista del profesorado, trabajadores, pensar un poco en cómo vas a administrar los recursos que te proporcione la Dirección Provincial, todo el tema de mejoras en el centro” (D2).

4.2. Burócratas: Continuidad, tranquilidad, inconcreción

Los directores más continuistas con la línea pedagógica tradicional incluyen en su proyecto aspectos generales: “sobre todo es el crear en el centro un ambiente de estudio, un ambiente tranquilo, un ambiente positivo para los chicos y luego que tengan también una libertad para expresarse, tanto ellos como las asociaciones... una enseñanza de calidad” (D3). Aларdean del conocimiento del centro que les evita enumerar sus acciones, pues su línea de trabajo ya es conocida por los demás. No hacen un proyecto concreto, sino que se limitan a la continuidad: “llevo en este centro 18 años, con lo cual lo conozco muy bien, e imagino que hay cosas que mejorar, y planes del centro... y continuación de una línea a seguir” “pero vamos, no se me va a dar el caso, con lo cual no he hecho la lista de cosas” (D6). Algunos hablan de incluir alguna técnica de calidad en su programa, pero sin mayor concreción: “pues... planes de actuación... bueno, eh... propuse realizar Planes de Mejora, y cosas así...” (D7). La ambigüedad es la característica de este tipo de directores, están un poco a lo que surja, a lo que los demás deseen o a lo que se les pida desde el contorno. “tampoco puedes poner exactamente los proyectos que vas a realizar, pero estar atento a tales innovaciones educativas que salgan si,..., entonces estar abierto a esto sí, pero señalarlos concretamente no porque depende de los gustos de la otra gente” (D8).

No cabe duda que la continuidad institucional es una garantía para los usuarios del centro, tanto padres como alumnos que de esta forma saben que aunque cambie la dirección se garantizan los valores y la educación que el centro imparte.

4.3. Gestión técnico-profesional

El considerar el contenido del Proyecto de Dirección como una proyección, una programación de lo que se desea está presente en la mayoría de las entrevistas: “lo que se piensa hacer por el centro...” (D4) “cómo vas a llevar el centro, tanto desde el punto de vista educativo, como desde el punto de vista del profesorado, trabajadores, pensar un poco en cómo vas a administrar los recursos que te proporcione la Dirección Provincial, todo el tema de mejoras en el centro” (D2). La dimensión gestora, frente a la de liderazgo se pone de manifiesto en esta otra respuesta, de centro público y rural: “tampoco puedes poner exactamente los proyec-

tos que vas a realizar, pero estar atento a tales innovaciones educativas que salgan si,..., entonces estar abierto a esto sí, pero señalarlos concretamente no porque depende de los gustos de la otra gente" (D8).

La más completa visión de lo que contiene el proyecto nos la da un director de EP y rural, considerando quizá una integración de las cuatro líneas anteriores: continuidad, gestión, clima y calidad: "una reflexión de las condiciones actuales socioeducativas que tiene el colegio y luego a partir de esto y la experiencia que da... se incluyen unas líneas de actuación desde el punto de vista organizativo, de horarios de profesorado, de horarios de funcionamiento del centro y desde el punto de vista administrativo, en cuanto a la gestión de todo lo que significa relaciones con la Junta, en este caso, con la sociedad, con el Ayuntamiento, con las instituciones que tienen que ver con la educación. Y luego desde un punto de vista pedagógico nosotros hemos incluido en el proyecto un proyecto de innovación educativa que estamos realizando y varios aspectos que tienen que ver con el funcionamiento de los órganos del centro; del consejo escolar, de la comisión de coordinación pedagógica, del claustro y de los ciclos... .. es un proyecto para tres años" (D9).

Por lo que hemos visto el contenido del Proyecto se instala en la dimensión clásica de proyectar hacia delante, con una línea de continuidad institucional, una línea que intenta el buen clima en el centro educativo y una abundancia en la gestión, así como la integración de todas ellas en una propuesta integradora.

Este grupo de directores ya se plantea una forma más científica y técnica de elaborar su proyecto de dirección, en la que dan cabida a los aspectos más importantes del centro y a la visión fundamentalmente organizativa y social: "una reflexión de las condiciones actuales socioeducativas que tiene el colegio y luego a partir de esto y la experiencia que da... se incluyen unas líneas de actuación desde el punto de vista organizativo, de horarios de profesorado, de horarios de funcionamiento del centro y desde el punto de vista administrativo, en cuanto a la gestión de todo lo que significa relaciones con la Junta, en este caso, con la sociedad, con el Ayuntamiento, con las instituciones que tienen que ver con la educación. Y luego desde un punto de vista pedagógico nosotros hemos incluido en el proyecto un proyecto de innovación educativa que estamos realizando y varios aspectos que tienen que ver con el funcionamiento de los órganos del centro; del consejo escolar, de la comisión de coordinación pedagógica, del claustro y de los ciclos... es un proyecto

para tres años". (D9).

A ello se une la conexión del programa de dirección con el proyecto educativo o ideario: "un programa donde indiques como vas a funcionar, es decir, explicar lo que la dirección del Colegio promueve, ... lo primero que ponemos es el ideario del Colegio, ... y segundo cómo se trabaja...qué es lo que te vamos a exigir desde la dirección del Colegio, desde como se debe de tratar al alumnado, a los padres, como debes de dar las clases, como programar" (D10).

En el bloque de los contenidos del Proyecto encontramos reflejados los tres tipos de directores: líderes, gestores, y apáticos continuistas. Cada uno de ellos, sin serlo de forma pura, tiene alguna dimensión de los demás, pero configuran una trilogía de centros que en la realidad se desenvuelven entre la gestión dinámica actual, la futura y el continuismo.

4.4. Clima del centro

La creciente preocupación por la conflictividad de los centros, fundamentalmente urbanos y de secundaria se muestra en el contenido de uno de los entrevistados: "sobre todo es el crear en el centro un ambiente de estudio, un ambiente tranquilo, un ambiente positivo para los chicos y luego que tengan también una libertad para expresarse, tanto ellos como las asociaciones... una enseñanza de calidad" (D3).

La preocupación de crear un adecuado clima en los centros por medio del Proyecto de Centro es una iniciativa que se inscribe en las tendencias modernas que han llevado a las instituciones a crear la figura de los mediadores escolares. Sólo aparece esta idea en centros públicos y urbanos.

5. Actividades de mejora educativa

Si nuestro objetivo es conocer las características de los directores de calidad en los centros educativos, tenemos que indagar que actividades de mejora educativa se proponen realizar en su trabajo.

Encontramos en esta línea una apuesta por la cultura de calidad en el Centro desde el contenido del Proyecto de Dirección: "pues... planes de actuación...bueno, eh...propuse realizar Planes de Mejora, y cosas

así...” (D7). Incluso encontramos que en algunos centros se maneja con soltura el lenguaje específico de la calidad, pero vemos que se trata de un centro privado y urbano: “entran muchas cosas, que así muy en resumen serían afianzar las fortalezas, cuidar las responsabilidades y por supuesto, atender mucho a las debilidades que pueden haber, pero lo que a mí más me ha preocupado y sobre lo que más insistencia he puesto es en la formación del profesorado” “Sabido que lo primero, aquí, son los padres, después los profesores y luego los alumnos y aunque esto suene un poco extraño”(D1).

La comprensión de la calidad como satisfacción del cliente o usuario (Galgano) está presente en esta formulación, pero restringiendo los usuarios a los padres y no a los alumnos, sabiendo que las decisiones son ellos quienes las toman. El segundo cliente interno, los profesores se toman también en consideración antes que los usuarios o clientes directos, que son los alumnos. La característica del centro privado realiza esa priorización en función de sus intereses y proyección de futuro.

5.1. Mejora de la gestión de calidad con modelo empresarial con benchmarking

Se da con más frecuencia en los dos centros privados y en un IES urbano. Se muestran con un gran conocimiento y desarrollo de las estrategias de calidad ya aplicadas en los centros siguiendo directrices y modelos estandarizados en los que los implica la organización a la que pertenecen: “estar atentos a proyectos que ya están en marcha por parte de empresas que tienen un departamento de investigación y desarrollo, tener un Departamento de I+D no es muy propio de empresas educativas, ...lo más normal es que sean las propias editoriales de los libros las que montan con su grupo de editores su propio departamento, esto no es lo ideal, pero es la realidad” “seguimos los proyectos de Fomento de Centros de Enseñanza, que es una empresa, empresa pura y dura, que además tiene una pequeña editorial y esos proyectos lo tratamos de aplicar, formando a los profesores de acuerdo con lo que allí se está poniendo en marcha” .

Lo mismo ocurre en el otro centro privado que muestra la existencia de gestión de calidad poniendo en marcha la herramienta de benchmarking para aprender de los demás lo que les permite avanzar y corregir sus propuestas: “tenemos una serie de proyectos educativos como el optimist, snipe,..... y para intentar mejorar estos proyectos lo que hace-

mos es viajar por colegios de toda España para ver como trabajan ellos y sacar una serie de ideas que nos ayudan a mejorarlos año a año” (D10).

Sin embargo en el centro público que tiene plan de Mejora basado en el Modelo Europeo de Excelencia, solamente indican la dimensión interna: “ahora tenemos un plan EFQM, un plan de mejora, así que se está trabajando en ello” (D4).

5.2. Mejora cultural y personal

Algunos de los aspectos para la mejora de la dirección incluyen la gestión de la persona, de la cultura organizativa y de aspectos afectivos, los más relacionados con la calidad. “Plan de Mejora Personal, que consiste en, respetando la autonomía de la persona y la libertad individual, ir animando a que se sigan con unos estudios superiores, a matizar, concretar aspectos relativos a la actitud y otras cosas que forman parte del espíritu del colegio, en un sentido amplio, que conforman lo que se denomina el currículum oculto” (D1).

5.3. Mejora de aspectos educativos básicos: generales, organizativos y curriculares

5.3.1. MEJORAS GENERALES BÁSICAS

Se refieren a aspectos inconcretos que se traducen en hacer algo pero sin especificar concretamente el qué: “propuse realizar Planes de Mejora, y cosas así...” (D7). No evidencian ni interés ni conocimiento por el tema de la mejora y calidad: “en el proyecto no estaba incluido, pero sí que hacemos algo en el centro” (D5). Se entiende la mejora como algo constante, pero no ligado a modelos, aunque se consiga una remuneración por ello: “la verdad que las profesoras que estamos en el centro estamos siempre innovando y mejorando; estamos metidas en un programa de innovación que en Delegación nos lo han premiado con 2800 así que...” (D6).

5.3.2. MEJORAS ORGANIZATIVAS

En este bloque encontramos la mayoría de las propuestas de mejora entendida en su dimensión de modelo de gestión: “puede ser un plan de mejora de disciplina, de asistencia, tanto del profesorado como de los

alumnos... de todo tipo, de obras que se consideran necesarias" (D2). Aquí se evidencia un conocimiento de lo que hacen y se enmarca en un proyecto de calidad para el centro concretándolo en el ámbito de la gestión del mismo: "hemos incluido en el proyecto un proyecto de innovación educativa que estamos realizando y varios aspectos que tienen que ver con el funcionamiento de los órganos del centro" (D9).

5.3.3. MEJORAS CURRICULARES

Este bloque recoge las líneas de mejora que llevan a cabo los más estrictamente pedagógicos al referirse al ámbito curricular, aunque se reconoce que están en una fase inicial: "tenemos algún programa de innovación educativa; este año hemos empezado con el programa de aprender con el periódico... teníamos ya un plan de lectura, que teníamos en el centro... estos son los planes que tenemos ahora, planes de calidad, todavía no nos hemos metido en esos derroteros porque todavía estamos intentando arrancar" (D3). Se liga un programa innovador o de desarrollo con los planes de mejora porque aún no se conocen ni la metodología ni los procesos concretos de calidad: "el plan de desarrollo y fomento de la lectura que ahora es obligatorio, pues es obligatorio pero nosotros habíamos participado en planes de mejora con cosas e este tipo" (D8).

6. Forma de trabajo del profesorado

En función del modelo organizativo y de director que se asuma, sea implícita o explícitamente, encontraremos el empuje de la dirección al profesorado en una u otra línea. Aquí destacamos tres: el *empowerment* que busca potenciar los recursos personales de la organización, el político democrático, altamente complaciente y el liderazgo que potencia la dirección adecuada de las acciones.

6.1. Impulso a la promoción y enriquecimiento (empowerment) personal y organizativo

La moderna gestión y dirección de la sociedad del conocimiento impulsa la dotación y el enriquecimiento de los recursos humanos. La doble línea de formación general y la específica como profesores, impulsan esta organización inteligente. Por eso este tipo de directores animan a

sus dirigidos en esta dirección: “trabajar en dos direcciones, primero animar a los profesores a que se sigan formando en concreto, las personas que tengan magisterio que hagan una licenciatura, las que tengan una licenciatura que hagan, si es posible, un doctorado, pues... eso es muy importante porque aparte de la mejora del propio colegio es la mejora de uno mismo” “Y luego la formación específica que se da a los profesores, mediante un instrumento que yo creo que nos diferencia bastante del resto de los centros que es la entrevista personal con el director... se llevan a cabo todos los meses, ... mantengo una entrevista de una media hora ... y a raíz de ellas se elabora lo que denominamos el Plan de Mejora Personal” (D1). Llama la atención que esta línea moderna y actual de dirección sólo se da en un centro privado.

6.2. Trabajo participativo, colegiado y democrático

Nos encontramos con un segundo bloque que se instala en la cultura de centro público y que lo que desea es un clima continuista y tranquilo. Por eso buscan un alto nivel de consenso: “normalmente suele ser una gestión democrática, entonces las cosas se hablan a distintos niveles, unas veces se toman acuerdos en el claustro, otras veces se trabaja un tema por ciclos, luego se ponen en común en la Coordinación Pedagógica, depende del tema” (D5). Tienen claro que la palabra clave es la participación y la democracia: “... siempre digamos que al final democráticamente” (D7). Se apoyan en los órganos oficiales y tienen un sistema funcional con un alto componente rutinario y burocrático: “que se implicaran y se trabaje en grupo como ya lo están... a través de las reuniones que tenemos del Consejo y de la Coordinación Pedagógica” (D3).

En esta modalidad no se piensa en el bien del centro como algo obligatorio ligado a la profesión; más bien el respeto a las individualidades y el cuidadoso empeño en la autonomía, se muestran como los más pujantes: “se pidieron un grupo de voluntarios... junto con la directiva, el director, el jefe de estudios y luego un grupo de profesores” (D4). Si son pocos la cuestión aún es más acentuada: “la verdad que este es un centro muy pequeño, somos cinco funcionarios, cinco maestros, y luego hay dos, el de religión y la PT, que viene un día a la semana, con lo cual aquí se hace todo junto... aquí la totalidad del claustro decide todas las cosas” (D6).

Finalmente hay quien expresa la forma de trabajo de los profesores que dirige al azar y al albur: “lo que hay que hacer es tenerle contento... hay que presentarle todo tipo de proyectos institucionales, y que sea el profesorado el que realmente tenga la decisión de meterse o no meterse dentro del proyecto” (D2). Es llamativo que no se considera para nada las ventajas de un proyecto para la organización, el tener contento al profesorado es la forma de trabajo principal, es poco productiva y nada vanguardista.

6.3. Liderados institucionalmente

Este grupo de directores asume que ha de liderar las formas de trabajo de los profesores del centro. Cree que tiene que impulsar, proteger y dar forma concreta a la mejora y al trabajo habitual: “desde el equipo de dirección se elaboro este proyecto en plan de redactarlo, porque es una labor que normalmente los tutores no quieren asumir, pero las ideas se recogen entre todos y se recogen después de haber trabajado un montón sobre todo ello...pero claro las instrucciones y las cosas nuevas que salen desde el equipo directivo” (D8).

Este tipo de directores no espera a que los profesores decidan, sino que va por delante, lleva las riendas del trabajo en la institución y los promueve, aún sin forzar a los profesores, pero los guía y ejemplifica: “desde la dirección en este caso se proponen distintos proyectos que el colegio puede realizar, tanto institucionales como alguno que son de carácter interno. Institucionalmente hay varios proyectos en los cuales, después de proponerlos nosotros a la gente, púes se han enganchado en el proyecto de innovación educativa” (D9). Curiosamente es una forma de liderar el trabajo de los profesores que encontramos en centros públicos y privados, rurales y urbanos, más ligada al director y su equipo que a lo que dispongan los profesores: “Lo más importante se trata a principio de curso que es cuando se indica la forma de trabajar y cual es nuestro proyecto...temas de virtudes, que virtudes deben de tener los profesores y cómo transmitirlos a los alumnos, bueno es un poquito de todos los campos” (D10).

Asumen el dicho que Drucker pone en labios de Maslow: “el mundo no está poblado de adultos, y tiene una buena cuota de seres permanentemente inmaduros”. No es que piensen en la inmadurez únicamente, sino en su responsabilidad como líderes y directivos de la sociedad del conocimiento.

7. Conclusiones

El análisis factorial y los datos cualitativos arrojaron resultados de correspondencia entre el tipo de director y la forma de acceso, los motivos para ejercer el cargo, la necesidad de un programa de dirección y las partes de este, así como la forma de trabajo del profesorado y el programa de mejora preferido por cada tipología de directores.

Acceso	Motivos	Programa de dirección	Partes del Programa	Mejora y calidad	Trabajo del profesorado
Mesiánicos	Imprescindibles	Documento inútil	Continuidad tranquilidad Clima	Cultura personal	Liderazgo institucional y pedagógico
Gestión ilustrada y burócratas	Condicionales	Documento técnico imprescindible	profesionales	benchmarking	Participación democrática Equipo.
Vocacionales	Transformacionales	Documento secundario	Mirada al futuro	Mejoras básicas, organizativas y curriculares	Empowerment

En los tres grandes tipos de directores encontramos un alto nivel de coherencia entre los motivos por los que acceden a la dirección: así los mesiánicos pretenden salvar al centro de los peligros y buscan la supervivencia del centro, ejerciendo un liderazgo fuerte de tipo institucional, personal y pedagógico. Para este grupo el programa de dirección es poco útil ya que son ellos personalmente los garantes de la tranquilidad y continuidad del centro que dirigen. La cultura que se instaura es de tipo personalista.

El grupo de ilustrados y burócratas, se presentan a la dirección con condiciones que pueden ser personales o institucionales, por lo que pretenden la ejecución del programa de dirección convertido en un documento técnico imprescindible. Son profesionales del cargo, aseguran la continuidad del centro y normalmente buscan legitimación democrática de sus decisiones. El programa de calidad es de tipo Benchmarking, comparándose con otros en procedimientos y en resultados.

El grupo de directores vocacionales alegan motivos transformacionales en el acceso, desean el cambio y la mejora, el programa es importante pero no decisivo, es un documento secundario ya que lo importante son las personas. Entre las partes del mismo señalan la mirada al futuro

por medio de mejoras en la calidad del centro de tres tipos: básicas, organizativas y curriculares.

Concluimos que la forma de acceso, los motivos y el programa de dirección configuran un tipo de director del centro educativo, así como la forma de trabajar del profesorado y las mejoras pretendidas que van desde la supervivencia en los mesiánicos, y la continuidad en los burócratas hasta la mirada al futuro de los directores vocacionales.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (1998) *El equipo directivo, Recursos técnicos de gestión*. Madrid, Popular.
- Álvarez, M. (1999) *El liderazgo de la calidad Total*. Madrid, Escuela Española.
- Arias Gago, A. y Cantón Mayo, I. (2006) *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona, Davinci.
- Bass, B. (1990) *Stogdill's Handbook of Leadership*. New York, Free Press, pp.21.
- Bass, B. M. (1990) From Transactional to Transformational Leadership: Learning to share the Vision, *Organizational Dynamics*, 18 (3), 19-36.
- Bass, B.M. y Avolio, B.J. (1990) The implications of transactional and transformational leadership, *Organization, Change and development*, 4, 231-272.
- Bazarrá, L.; Casanova, O. y García, J. (2004) *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid, Narcea.
- Bernal, J.L. (2001) *Liderar El cambio*. Anuario de Educación. Zaragoza, Departamento de Ciencias de la Educación.
- Bolívar, A.(1997) Liderazgo, mejora y centros educativos, en MEDINA, A. y MORENO, J.M. (Eds.) *Actas de la III Reunión del Grupo ADEME*. Madrid, UNED.
- Caballo, V. E. (1993a) *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid, Siglo XXI.
- Caballo, V. E. (1993b) Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales, *Psicología Conductual*, 1, 74-94.
- Cantón Mayo, I. (2004) *Planes de Mejora en Centros Educativos*. Málaga, Aljibe.
- Canton, I. (2004) *La Organización Escolar normativa y aplicada*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Canton, I. Valle, R. E. y Arias, A. R. (2008). Calidad de la docencia universitaria: proceso clave. *Revista Educatio siglo XXI*, vol. 26. 2008, 121-160.
- Day, C.; Hall, C. Y Whithaker, P. (1998) *Promoción del liderazgo en la educación primaria*. Madrid, La Muralla.
- Estruch, J. (2002) *Dirección Profesional y calidad educativa*. Madrid, Praxis. pp.56.
- García Olalla, A. y Poblete, M. (2003) El desarrollo profesional en la dirección de centros educativos. En *Actas del Congreso Internacional: Humanismo para el siglo XXI*. Bilbao, Deusto.
- Gento, S (2001) *La institución educativa II. Predictores de calidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Gibson, Ivancevich y Donnelly (1997) *Las organizaciones*. México, McGraw-Hill.

- Gimeno Sacristán, J. (2001) El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de Educación*. Núm, extraordinario (2001), 121-142.
- Guerrero, E. (1998) *"Burnout" o desgaste psíquico y afrontamiento del estrés en el profesorado universitario*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.
- Ivancevich, J. M. y Matteson, M. (1985) *Estrés y trabajo*. México, Ed. Trillas.
- Lazarus, R (1986) *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, Ed. Martínez Roca.
- Lorenzo Delgado, M. (2001) La dirección como factor de calidad de los centros educativos. En *Actas del I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español*. Córdoba, 28-31 de Marzo de 2001. Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba.
- Maslow, A. (2005) *El Management según Maslow*. Barcelona, Paidós.
- Mintzberg, H. (1991) *Mintzberg y la Dirección*. Madrid, Díaz de Santos.
- Morgan, G. (1990) *Imágenes de la Organización*. Madrid, RA-MA...nuevo entorno financiero". *Alta Dirección* 166. pp. 521-526.
- Pascual, R.; Villa, A.; Auzmendi, E. (1993) *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao, Mensajero.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1997) *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London, SAGE.
- Selye, H. (1974) *Without Distress (estrés sin distress)*. Nueva York, Josey Bass.
- Selye, H. (1975) *Tensión sin angustia*. Madrid, Ed. Guadarrama.
- Tissier, D. (1988) *Management situationnel*. París: INSEP-EDITIONS.
- Villa, A. y Villardón, L.(1998) El rol del liderazgo en la dirección actual. Villa, A. y otros: *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto - Mensajero.