

CLAVES COMPLEMENTARIAS PARA HABLAR DE LA DIRECCIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES

Complementary keys to talking about school's management

*Clés complémentaires pour parler de la direction des
centres d'enseignement*

Juan M. ESCUDERO MUÑOZ
Universidad de Murcia

BIBLID [0212-5374 (2004) 22; 139-158]

Ref. Bibl. JUAN M. ESCUDERO MUÑOZ. Claves complementarias para hablar de la dirección de los centros escolares. *Enseñanza*, 22, 2004, 139-158.

RESUMEN: El artículo realiza, en primer lugar, una revisión de lo que ha sido la función directiva legislada en las últimas décadas, así como en una de las propuestas más recientes en el debate abierto por el MEC (2004). En segundo lugar, centrándose en la dimensión pedagógica de la dirección de los centros y su contribución a la mejora de la educación, ofrece algunas consideraciones acerca de la condición precaria de la dirección que, actualmente, limitan su función en esta dimensión. Finalmente, presenta líneas sobre el papel de la dirección en la mejora de la educación para todos. Ofrece, de este modo, algunas claves adicionales que sirven para contextualizar y entender algunos de los datos y análisis expuestos en el artículo inicial sobre la investigación de la función directiva en España.

Palabras clave: dirección escolar, identidad profesional del director, mejora de la escuela.

SUMMARY: This article carries out, first of all, a revision of what has been the responsibility of the principal regulated by law in recent decades, as well as in one of the most recent proposals in the open debate by the MEC (Spanish Ministry of Education and Science) in 2004. Second, concentrating on the instructional management dimension of the schools and its contribution to the improvement of education, it presents some considerations related to the precarious condition of *principal* which currently limit its responsibility in this dimension. Finally, it presents some lines about the role of the principals in the improvement of education for everyone. In this way, it offers a few additional keys that help to contextualize and to understand some of the data and analysis presented in the initial article about the research into the responsibility of the principal in Spain.

Key words: school principalship, professional identity of the principal, improvement of schools.

RÉSUMÉ: Cet article pose diverses régards sur la direction des institutions éducatives; particulièrement celles qui concernent la définition formelle du rôle et la sélection des candidats ainsi que les relatives a son exercice complexe dans le contexte historique de reformes de l'éducation, les structures, relations et dynamiques à l'intérieur des établissements scolaires. Au même temps qu'on reconnaît la condition précaire de la direction scolaire, on réclame son insertion normative en relation avec le but et procesus d'améliorer l'éducation.

Mots clef: direction scolaire, regulation formelle et pratique de direction, direction scolaire et innovation éducative.

La cuestión de la función directiva permanece sometida desde hace tiempo a una tensión difícil de resolver. En uno de los polos está su definición y reconocimiento prácticamente unánime como uno de los factores clave de la buena gestión de los centros y de la calidad de la educación; en el otro, la manifiesta y perenne dificultad de concertar entre las distintas fuerzas políticas y agentes escolares su identidad, diseño y desempeño. A su vez, mirando hacia el interior de las instituciones escolares, el ejercicio de esa función, así como su peso e incidencia organizativa y pedagógica en el día a día del servicio de la educación, parecen ser cuestiones en búsqueda permanente de su lugar y acomodo en el concierto de las estructuras, relaciones, poderes, representaciones e historia, dinámicas de trabajo y resultados que caracterizan el entramado complejo de los centros, lo que en ellos se hace, sobre qué lógicas se arma y al servicio de qué propósitos e intereses.

Las fracturas entre los generosos reconocimientos y los modelos ideales de dirección (nunca ajenos a la retórica) y la realidad de las decisiones y los hechos (casi siempre más prosaicos) son manifiestas. También lo son, naturalmente, las transacciones prácticas que en cada uno de nuestros centros se establecen entre las inercias del pasado, las incertidumbres del presente y las necesarias proyecciones

hacia el futuro, sobre todo si dentro de esta perspectiva no queremos renunciar al sueño de una buena educación para todo el mundo. En concreto, promover y sostener con decisión y coherencia las dos famosas dimensiones de la función directiva, la referida a la buena gestión de los centros y la pedagógica, son aspiraciones tan largo tiempo enunciadas como todavía pendientes de salidas relativamente aceptables (Escudero, 1997).

La dirección, por todo ello, es un tema controvertido. Las disputas giran en torno a los criterios y procedimientos que han de aplicarse a la selección de los candidatos, los requisitos y méritos que han de exigírseles para optar a la función directiva, la determinación de sus funciones y cometidos, habitualmente ambiciosos, el asunto de la captación de aspirantes o el sistema de incentivos asignados a quienes lleguen a desempeñarla. El asunto singularmente conflictivo de quiénes (comunidad escolar, profesorado, Administración) hayan de participar y decidir con qué grado de influencia en la elección de los directores provoca, como sabemos, posturas encontradas. Todos estos aspectos afectan al diseño de este puesto de trabajo dentro del sistema educativo y los centros y no cabe duda de que tienen una importancia innegable. Como resulta, sin embargo, que también en esta materia una cosa puede ser el diseño de una función y otra diferente, su desempeño y desarrollo en la práctica, la cuestión de la dirección no se reduce tan sólo a los criterios y decisiones relativas a su regulación formal. Es ineludible una atención adicional a un conjunto amplio de condiciones, factores y dinámicas personales e institucionales que inciden tanto en las representaciones y expectativas que la comunidad escolar se forma y sostiene sobre la dirección, como en el modo según el cual el director y los miembros del equipo directivo construyen y desempeñan este papel. Por si estos dos flancos citados no fueran motivos suficientes de acuerdos y desavenencias, a nadie se le escapa el hecho de que las idas y venidas de las propuestas que nos viene ofreciendo esta sucesión de reformas y contrarreformas a que estamos asistiendo, no sólo ponen sobre la mesa cuestiones técnicas o de procedimientos. A fin de cuentas, se trata de manifestaciones inequívocas de que la educación y su gobierno constituyen un terreno de pugnas sociales e ideológicas.

La dirección, al igual que el currículo, la ordenación del sistema educativo o las diversas opciones sobre la profesión docente, es una materia controvertida por su indudable complejidad práctica y, además, porque está atrapada por racionalidades escolares en las que anidan ideologías y racionalidades sociales y políticas (Bates, 1994; Bacharach, 1995). De modo más específico, tanto las elevadas funciones que ahora se atribuyen a la dirección, como la insistencia en su papel organizativo y pedagógico, no serían las que son al margen de movimientos relativamente recientes dirigidos a reestructurar la gestión y el gobierno de los sistemas escolares y los centros. Bajo el paraguas del nuevo gerencialismo se ha definido y promovido la autonomía. Sus distintos contenidos y expresiones (descentralización y recentralización, delegación local de un buen número de decisiones, insistencia en la rendición de cuentas y evaluación...) han servido para realzar esta

función, hacerla al mismo tiempo más compleja, o intentar construirla según ideas y procesos claramente derivados de la ideología y tecnología de la gestión corporativa. Todo ello nos está legando no pocos desenfocos y fricciones peculiares en el ámbito del servicio público de la educación.

Sobre este trasfondo, la cuestión de la dirección es susceptible de líneas diversas de análisis, reflexión y propuestas. En teoría, los modelos de la función directiva pueden ser múltiples; en la práctica, quizás no tanto. Y es que en esta materia, como en otros de los muchos retos que los nuevos tiempos plantean a la educación, no sería sensato pasar por alto ciertas regularidades sobre las que esa función se ha venido asentando y ejerciendo. Tampoco lo sería, no obstante, dar por supuesto que las cosas son como han sido y son, cerrando la discusión a otras alternativas posibles y quizás mejores. Procede reconocer lo que hay y pasa, pero también contemplar otras opciones que pudieran parecernos razonables y convenientes.

En mi contribución, sin embargo, tan sólo ofreceré, en primer lugar, un ligero recorrido por lo que ha venido siendo nuestra función directiva legislada en las últimas décadas, incluyendo una mención a su tratamiento en las propuestas más recientes del debate abierto por el MEC (2004). En un segundo apartado, teniendo como telón de fondo la cacareada implicación entre la dirección de los centros y la mejora de la educación (su dimensión pedagógica), abordaré algunas consideraciones acerca de ciertos escollos que, hoy por hoy, operan en su contra. De esta manera, sin entrar directamente en los contenidos y análisis que se presentan en este número de la revista *Enseñanza* y que son una síntesis de la investigación realizada, aludiré a algunas claves adicionales que quizás también puedan servir para entender los datos y análisis suficientemente expuestos.

1. UNA LIGERA MIRADA AL PASADO Y AL PRESENTE

Antes de entrar en el segundo y tercero de los puntos mencionados, parece conveniente una ligera referencia a los hitos de la dirección que fue diseñada y aplicada durante las últimas décadas en nuestro contexto. Nuestra trayectoria por la dirección de centros vino marcada, al filo de la transición, por una situación heredada, el cuerpo de directores de la dictadura, que en el nuevo contexto social y político debía ser sustituido por otro modelo acorde con los valores y principios de la democracia que debía impregnar la vida y gobierno de los centros de mayores cotas de participación y responsabilidades compartidas por los diferentes agentes escolares. El nuevo contexto reclamaba también, por lo tanto, una dirección no autoritaria ni jerárquica, asentada sobre otros criterios y dependencias, regida por procedimientos distintos tanto en su elección como en su ejercicio.

La LODE (1985) fue el marco inicial a partir del cual se inauguró una nueva etapa de la función directiva, que quedaba inscrita, a su vez, dentro de un conjunto más amplio de medidas que tenían en común la democratización del sistema y la potenciación de la participación de diferentes agentes, sectores e instancias de la comunidad escolar y la sociedad. La política educativa de entonces imprimió un

giro importante: desde un planteamiento que había hecho de la dirección de los centros una correa de transmisión (al menos por diseño) del autoritarismo dominante hasta todos y cada uno de los centros (para ello no había inconveniente en exigir de los candidatos certificados de «buena conducta» expedidos por la autoridad competente), se pasó a una dirección democráticamente elegida por la comunidad escolar entre los profesores de cada centro y nombrada por la Administración. De la dirección desde arriba se pasó (al menos también por diseño) a una dirección desde las bases, pública y democrática. El nuevo modelo no sólo pretendía democratizar formalmente la dirección de los centros. También albergaba la expectativa y el compromiso con una idea de la dirección cuyas actuaciones contaran con el refrendo, apoyo y corresponsabilidad del profesorado y las familias, pues todo ello sería fundamental para afrontar los cambios ambiciosos que habían de acometerse en nuestra educación.

La LOGSE (1990), como se recordará, incluyó «los recursos educativos y la función directiva» dentro de su Título IV: *De la calidad de la enseñanza*. Compartía ese espacio con la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, la innovación y la investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema. Además de contemplar entonces la figura nunca generalizada del administrador, entonces se pensó en poco más que en dejar constancia de un conjunto de buenas intenciones:

Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva de los centros docentes mediante la adopción de medidas que mejoren la preparación y actuación de los equipos directivos de los centros (artículo 58.3).

Éstas eran las perspectivas sobre el diseño básico de esta función que venían, sin más, a dejar en su sitio lo que se había establecido con la LODE. En esos instantes era la reforma de la ordenación del sistema y el currículo lo que ocupaba el primer plano. Otros asuntos como los mencionados en el Título indicado más arriba, en particular la dirección, no figuraban todavía en los primeros lugares de la escena, aunque, desde luego, estaban formando parte de la función.

Años más tarde, cuando se tomó conciencia de la misma complejidad y problemas que se iban acumulando tanto en la reordenación del sistema como en el despliegue de los cambios curriculares y pedagógicos, se intentó reaccionar, entre un abanico de medidas más amplio, con una revisión del modelo directivo inaugurado y aplicado tras la LODE. La realidad de los hechos en un número importante de casos estaba obligando a hacer más uso que el previsto de su artículo 37.4, que contemplaba el nombramiento provisional del director por la Administración cuando algún candidato no obtuviera la mayoría requerida o, como venía sucediendo, no hubiera alguien que diera un paso al frente.

La relación entre el diseño de la dirección LODE y su funcionamiento en los centros, que no resultó tan positiva como se había supuesto, fue leída en la LOPEG (1995), diez años más tarde, desde una determinada interpretación que llevó a realizar ciertos retoques en el modelo básico que venía funcionando. Se apostó por

conferir mayor reconocimiento y respaldo a la función directiva (había que dotarla de «mayor poder», tal como se llegó a escribir en alguno de los documentos del debate), hacerla más atractiva y sostener su desempeño sobre la base de la formación que ya se había contemplado con anterioridad, pero que no se había llegado a aplicar ni exigir. El modelo del director diseñado por la LOPEG no quería desprenderse del carácter democrático de su elección por la comunidad escolar, y, además, quiso emplazarla en una apuesta todavía más explícita a favor de la autonomía de los centros. Introdujo al mismo tiempo un elemento novedoso que, en algún sentido, apuntaba en la línea de una cierta profesionalización. Eso, a fin de cuentas, era lo que significaba exigir formación y acreditación previa a los posibles candidatos. También se diseñó el puesto con ciertos guiños a favor de su incidencia en la carrera profesional y con los correspondientes incentivos salariales. Ése fue el penúltimo hito de nuestro trayecto más cercano por la función directiva. Discurrió a duras penas, precisamente en un período de años iniciados en el noventa y seis, en el que por muy diversos frentes y circunstancias los nuevos gobernantes se aprestaban a desmontar el modelo curricular LOGSE y, desde luego, también el modelo de dirección precedente, sobre todo el de la originaria LODE.

En esas circunstancias, la LOCE (2002) propuso y desplegó su propia alternativa. Por el tiempo tan peculiar que ha estado en vigor, y merced a las lecturas y desarrollos que han reflejado sus matizaciones peculiares en las distintas Comunidades Autónomas, su aplicación ha sido desigual. El modelo planteado decidió conferir un peso mayor que antes a los méritos académicos y profesionales, situar la elección dentro de un concurso de méritos en el que podía participar todo el profesorado funcionario de los cuerpos del nivel educativo correspondiente y dejar la elección del director en manos de comisiones constituidas para tal efecto en las que se reducía el peso de la comunidad escolar al mismo tiempo que se aumentaba el de la Administración. Se contemplaba, además de la formación previa, que debería ocurrir durante el ejercicio de la función.

El último retoque de la función directiva ha aparecido recientemente en las *Propuestas para el debate* (MEC, 2004). En el documento, tras hacer un recorrido y balance por las etapas que acabo de referir por encima, se apuesta de nuevo por apelar al valor de la participación como un paraguas bajo el que específicamente ha de situarse la función directiva, se restablece la presencia y el peso de la comunidad escolar (60%) en una elección en la que habrán de tomarse en consideración méritos objetivos que garanticen la profesionalidad de los candidatos. De este modo, sin mayores modificaciones sobre los últimos movimientos previos a la LOCE, se quiere constituir la función directiva –que ha de ser participada no sólo por el equipo sino también por la comunidad escolar– sobre una base profesional y una elección en la que la influencia más decisiva sea de nuevo la de la comunidad educativa.

A fin de cuentas, los temas de mayor distinción entre la propuesta LODE y los sucesivos retoques aportados por la LOPEG y las propuestas ahora en debate pueden cifrarse principalmente en el mayor peso que atribuyen a la comunidad

escolar en la elección en comparación con la LOCE, donde no sólo se apostó por darle más cancha a la Administración, sino también por sustraer funciones y decisiones de otros órganos de gobierno de los centros en beneficio de la dirección. El asunto de la profesionalización parece haberse impuesto como una materia de consenso entre las líneas de la política educativa socialista y la de los populares. Esto podría interpretarse como una muestra de que, al menos sobre el diseño, exceptuada la consideración diferente de la vinculación entre dirección, comunidad escolar y Administración, que no es baladí desde criterios de democracia escolar participativa, los márgenes de maniobra establecidos parecen estar de alguna manera acotados. En mi opinión, el marco legislativo que ha configurado la dirección de los Centros Públicos es importante para entender algunos de los datos de la investigación realizada. Las consideraciones que siguen son sencillamente una propuesta complementaria. En ellas intento poner el dedo sobre diversas cuestiones que, sin desprestigiar el diseño formal de la función directiva, dirigen la mirada hacia ciertas condiciones y dinámicas que estarían afectando a su despliegue por el interior de los centros.

2. LA CONDICIÓN PRECARIA DE LA IDENTIDAD DE LA DIRECCIÓN Y ALGUNOS ESCOLLOS PARA EL DESEMPEÑO DE SUS CONTRIBUCIONES A LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN

En el punto anterior se han descrito de forma sucinta algunos de los vaivenes en el diseño de la función directiva en nuestra política educativa más reciente. La investigación que se comenta en el artículo central de este número ofrece una imagen del ejercicio de la dirección según las percepciones y valoraciones de diversos agentes educativos que suministraron los datos de base a partir de un cuestionario y Grupos de Diagnóstico que se organizaron, tal como se ha explicado. Desde mi lectura complementaria de la realidad de la dirección, pretendo resaltar en este punto algunas de las limitaciones de diversa naturaleza que, hoy por hoy, creo que debilitan sus vínculos y contribuciones a la mejora de la educación. No sostengo, para ser más preciso, que no existan, sino que no suelen ser tan fuertes como se contempla en la legislación o la literatura especializada, así como tampoco tan generalizados como sería deseable a través del sistema y los centros escolares. Me ocuparé en este punto de destacar algunas de las que me llaman más la atención.

a) *La dirección, una función escolar ensalzada pero desamparada*

Si se analizan las funciones atribuidas por diseño a la dirección, o se hace un recuento de las que tiende a atribuirle la investigación mejor intencionada, es difícil desechar la impresión de que se está pensando en un profesional que ha de estar equipado de un abanico considerable de complejos conocimientos y capacidades de todo tipo, intelectuales, sociales, emocionales, morales (Martínez Ruzafa, 2004), así como la sensatez e imaginación adecuadas para operar con ello en contextos y situaciones diferentes. A fin de cuentas, todo ello se deriva de un presupuesto

fundamental, a saber, que la dirección de los centros es un factor clave tanto para el buen funcionamiento organizativo y gerencial de los mismos y sus relaciones con el entorno, familias, comunidad y Administración, como, asimismo, para la mejora y calidad de la educación. No es extraño, así, que, a la hora de enunciar sus cualidades, conocimientos, capacidades y compromisos, se hayan enunciado tantas y tan difíciles de satisfacer que a renglón seguido el sentido del realismo entre en escena para advertir que no se debe pensar en un sujeto heroico ni un profesional excepcional. Un autor ha resumido en una frase muy ilustrativa ese estado de cosas al que me estoy refiriendo:

Se busca un trabajador excepcional que sea capaz de hacer más con menos, pacificar a grupos rivales, tratar grandes masas de papeles y trabajar duro. Tendrá carta blanca para innovar, pero no puede gastar más dinero, ni sustituir al personal, ni lamentarse ante ninguna instancia (Fullan, 2001: 141).

Esta referencia, sólo una entre otras muchas que podrían aducirse, pone bastante bien el dedo sobre la imagen y expectativas depositadas en el director, quizás un tanto desmedidas. Podemos convenir en que se trata, desde luego, de un actor importante en las organizaciones escolares. A nadie se le escapa, sin embargo, que la construcción y desempeño que los sujetos puedan llegar a hacer de su trabajo es algo que está recíprocamente ligado al de los otros miembros de la organización, así como al modo en que se asuman y desempeñen las respectivas tareas y responsabilidades. Tampoco es ajena la función directiva, asimismo, al tipo de relaciones, apoyos y exigencias que la Administración determine y aplique a los directores y equipos de dirección. De un buen director se espera que no sólo mantenga en orden la casa por dentro, sino también que sea capaz de ejercer funciones múltiples de mediación entre las partes, así como de estimular ideas, proyectos, compromisos y acuerdos en torno a la misión formativa de las escuelas y la permanente actualización de energías y capacidades necesarias para alcanzarla satisfactoriamente entre todos los actores de la comunidad educativa. Sus capacidades de mediación, por ejemplo, dentro de un entorno institucional como el de los centros donde rigen sutiles y abiertas dinámicas micropolíticas (González, 1998), o al que son destinados los profesores más por procedimientos administrativos que por criterios acordes, por poner el caso, con proyectos de mejora, son dos aspectos que seguramente tienen su influencia sobre la coherencia problemática entre lo legislado y las prácticas. Esperar que los directores y equipos directivos sean capaces de movilizar y llevar a cabo proyectos de renovación pedagógica, debiendo contar para ello con el personal docente que tiene asegurado su puesto de trabajo como funcionario, con los pros y contras conocidos, llega a ser en muchos casos una aspiración tan loable como difícil de alcanzar.

La elección democrática del director por la comunidad escolar allana mucho el camino en casos de centros renovadores, pero probablemente lo atasca cuando no se da esa condición. La profesionalización contemplada en los criterios pasados o venideros relativos a méritos académicos y profesionales no es algo que se pueda

pasar por alto. No está ni mucho menos resuelto, sin embargo, cuáles han de ser los conocimientos, capacidades y actitudes que se tomen como sus indicadores, de qué manera apreciarlos y ponderarlos, así como tampoco cuáles sean los vínculos entre una supuesta base profesional, el desempeño de la misma en los contextos educativos y su incidencia efectiva sobre la mejora de la educación. De manera que, en efecto, dadas las regularidades y normas que rigen de hecho el funcionamiento de los centros, particularmente en su dimensión pedagógica, tendemos a idear y diseñar un modelo de dirección con cometidos excelentes y que, sin embargo, lo deja un tanto desamparado en capacidades y condiciones idóneas para poder llevarlos satisfactoriamente a cabo.

b) *Una identidad profesional cruzada por demandas diversas y con frecuencia contradictorias*

Por el espacio que ocupa y le corresponde dentro de la organización escolar, a la dirección le toca una identidad saturada de demandas donde se cruzan exigencias que proceden de actores e intereses diferentes. Bajo tales condiciones, lo más habitual es que aparezcan situaciones y problemas que la sometan a presiones contradictorias. Perrenoud (2002) ha hablado, precisamente, de una identidad de la dirección precariamente establecida sobre la concurrencia de exigencias y expectativas de la Administración, las familias y los estudiantes, así como, por supuesto, el profesorado. No siempre discurren sobre un plano de coincidencias y acuerdos. Lo más común es que se le formulen desafíos complejos al tener que atender e intentar armonizar intereses por principio comunes, pero que, en la realidad, están sometidos a interpretaciones de partes y a sus legítimos (o no tanto) derechos particulares. Unas veces, el director está llamado a proteger a los alumnos de las posibles arbitrariedades del profesorado, mientras que en otras ha de servir como un colchón que atenúe y reduzca a límites «razonables» las posibles injerencias de las familias, al mismo tiempo que ha de trabajar duro para armar las alianzas necesarias entre ellas, sus hijos e hijas y el profesorado. Puede darse el caso de que los docentes esperen y exijan que la dirección actúe con resolución y contundencia para resolverles un determinado tipo de conflictos, por ejemplo de relación con los estudiantes. Puede ocurrir que una demanda tal se reclame dejando bien claro al mismo tiempo que la dirección, además de recriminar y tomar decisiones que pueden llevar hasta la expulsión del centro, ni pueda ni deba inmiscuirse en aquellas zonas del ejercicio de la profesión docente en las que de alguna manera el conflicto a resolver quizás se fue gestando en el tiempo hasta llegar a explotar.

La Administración espera de los directores que, en tanto que representantes cualificados de sus políticas, hagan de portavoces y abogados de las mismas exigiendo del profesorado que las apliquen en los términos establecidos y exigidos. Simultáneamente, el profesorado, sobre todo cuando dispone de un poder notable para determinar la elección del director, y en todo caso para participar explícita o

implícitamente en el mantenimiento de un determinado clima de convivencia y colaboración entre los «colegas» dentro de los centros, espera de la dirección que le defienda ante posibles desmanes de la Administración, o, en todo caso, que el cumplimiento formal de las normas externas no invada aquellas esferas donde ha de reposar la discrecionalidad profesional y el desempeño autónomo, a veces responsable y otras no, del trabajo docente. Otra serie de funciones como las de representar al centro dentro y fuera de sus fronteras; velar por su buena gestión y funcionamiento; ordenar y aplicar las reglas que ordenen y hagan habitable el día escolar de alumnos y profesores; asumir las funciones de liderazgo que son indeclinables pero redistribuirlo entre los distintos actores de la organización; facilitar que se llegue a acuerdos y procurar la disciplina necesaria para que se lleven a la práctica; impulsar dinámicas de evaluación y mejora globales dentro de los centros y participar en la evaluación externa de ellos, amén de tender los vínculos convenientes con el entorno más cercano (barrio, comunidad, municipio, otros agentes y fuerzas sociales...), no sólo añaden verosimilitud a la afirmación de que sus cometidos son múltiples, sino cada uno de ellos y en conjunto revisten conflictividad. De manera que también se puede hablar con fundamento de que la función directiva, como la misma función docente hoy, se ha ampliado e intensificado considerablemente. De lo segundo es singularmente ilustrativa la apelación a que el director y su equipo asuman la responsabilidad de vertebrar de modo efectivo los propósitos pedagógicos de los centros, los procesos de enseñanza y aprendizaje, o estar en condiciones de dar cuenta de dinámicas de revisión y mejora sostenidas en el tiempo de todos los componentes y procesos relacionados con el currículo escolar.

c) *Una función e identidad provisional entre el rol de profesor originario, el interregno del papel de director y el retorno al primero*

En nuestro contexto particular, el director sólo lo es a tiempo límite, durante periodos que pueden ser más o menos largos, pero que en todo caso no son sino un paréntesis peculiar en la carrera docente. Lo sustantivo es la condición de profesor, y establece tanto los orígenes como el destino de la función directiva. El tránsito, por lo demás, entre este rol y el que propiamente ha de asumir y desempeñar como director es, por lo general, opaco en lo que atañe a la construcción personal y profesional que cada sujeto haga de su nuevo lugar y papel dentro de la organización, en las relaciones con quienes, en realidad, son los propios colegas. El principio de la lealtad, por sutil que pueda parecer, puede ser tan buen consejero para el ejercicio de la dirección como arriesgado su incumplimiento para el regreso de la misma.

El elemento más decisivo en la transición de profesor a director sigue siendo el proceso y los criterios que determinan su elección y nombramiento. A partir de ese instante, casi todo ha de ser recreado o inventado. Los contenidos y aprendizajes esperados de su formación, que serían los que presuntamente quieren

imprimirle un estatus profesional, pueden llegar a tener más un carácter simbólico que real, más una forma de compromiso y urgencia ante la nueva posición que algo efectivamente centrado en la capacitación adecuada, tanto en ideas como en habilidades operativas. Tal vez, el hecho de que la función represente algo así como un paréntesis temporal y superpuesto a la condición docente termina por servir de pretexto para no acometer en serio la formación que, por principio, sería necesaria. De hecho, sin embargo, es pensada como un extra, como algo no esencial para un trabajo a tiempo límite, casi un adorno, si se la compara, como dirían algunos, con la formación realmente importante y sólida que ha de llevarse a cabo con el profesorado. Los contenidos que atraen la atención preferente de los docentes que quieren acreditarse para optar a la dirección de los centros son los calificados de prácticos, esto es, aquellos que tienen más que ver con la adquisición de algunos de los apuros de emergencia que se necesitan para desempeñar sin errores de bulto una tarea básicamente gerencial. Otro de tipo de capacidades y temáticas, por ejemplo las que cabría relacionar con el liderazgo pedagógico, el currículo, la enseñanza y aprendizaje, o se dan por supuestas por su condición previa de profesor, o, como puede ser bastante probable, se sobrentiende que no son pertinentes, que son contenidos teóricos y poco realistas, carentes de viabilidad dada la realidad de los hechos y condiciones que afectan a la amplia mayoría de los centros.

Ese carácter de esencial provisionalidad de la dirección le resta, desde luego, cartas de identidad consistente, clara y digna de ser afianzada y desarrollada en el tiempo, lo que, por lo tanto, torna bastante precaria su identidad profesional. Qué les lleva a los directores a optar por esta función; qué sacan de ella; qué tipo de incentivos les reporta personal o profesionalmente; bajo qué aspiraciones e ideales se asume, son, tan sólo a título ilustrativo, algunas de las cuestiones que merecerían algún tipo de análisis no despreciables, si no sólo se proclama el papel clave de la dirección en la mejora, sino que se procura hacerlo posible. Es cierto, por lo demás, que no son menores ni irrelevantes los interrogantes a despejar en el caso de apostar por un diseño de la dirección como profesión estable. Sin entrar en ello con detenimiento ni desconocer que la dirección también es problemática en otros contextos escolares donde no está afectada por esta provisionalidad, lo que parece innegable es que el estado actual de cosas hace de la función directiva un apéndice profesional transitorio. Ahí radican quizás algunas de las secuelas que estamos comentando. Y es más, cabría interpretarlo como un síntoma que remite a significados y mensajes de la cultura escolar predominante que no quiero resistir la tentación de comentar.

Aparte de que la provisionalidad de la dirección contribuya a atribuir a esta función una identidad profesional precaria y transitoria, también apunta, desde mi apreciación personal, a una visión de la educación y su mejora en la que la función directiva se ha hecho acreedora de sospecha. Una sospecha quizás no dicha, pero sí sobrevenida e implícitamente reforzada, en parte por supuestos bien asentados dentro de la cultura escolar, pero no necesariamente consistentes, en parte por experiencias y prácticas de las que se ha venido alimentando en el tiempo.

El currículo, la enseñanza y el aprendizaje es algo que se vincula directamente con la profesión docente, y encuentra mucho menos espacio la idea de que también pueda hacerlo con la función directiva. Su desempeño se ha llegado a convertir en motivo de sospecha en el sentido de que puede llegar a cercenar la sensibilidad pedagógica, y una buena prueba de ello es que se ha de simultanear con algunas horas de docencia. Parece como si existiera un temor más o menos explícito de que el ejercicio de la dirección tiene más probabilidades de desarrollar una profesionalidad gerencial cuando no estrictamente burocrática. Por ello, al docente que decide dar ese paso, hay que protegerle limitando los tiempos de permanencia, y dejándole así bien claro que su identidad fundamental es la de docente. En ese sentido, la formación que se diseña y ofrece, así como los conocimientos y capacidades que se requieren, no sólo son la expresión del grado en que se valoran sus bases intelectuales y competencias. Es un testimonio más del valor que la cultura escolar asigna al director, particularmente en su protagonismo relativo a la mejora de la educación en los centros. No me atrevo, desde luego, a sostener que retocando la provisionalidad de la función directiva condujera sin más al fortalecimiento de sus cometidos y contribuciones a la mejora de la educación. Lo que digo es, más bien, que en muchos de nuestros centros siguen ausentes algunos de los buenos presupuestos de la construcción organizativa de la mejora por parte de toda la comunidad escolar; todavía persisten fuertes creencias que sostienen en la práctica que lo que pueda llegar a ser la enseñanza y el aprendizaje, y también su calidad, es algo que el espacio donde se dilucida es el de las transacciones pedagógicas que ocurren entre docentes particulares y sus estudiantes. Así las cosas, la figura y la función directiva es pensada, y acaso tanto más querida o deseada, cuanto menor sea sus interferencias en esa materia. Sean cuales fueren las posibles salidas –que no son fáciles de adivinar– ahí radican posiblemente algunos de los escollos fácticos más poderosos para relacionar más allá de las palabras la dirección y la renovación pedagógica.

d) *El árbol del director y el bosque del sistema y los centros*

La identidad de la dirección, así como el desempeño y asunción de sus propios cometidos dentro de los centros, son, a la postre, el resultado de la construcción que el sistema en su conjunto hace de todo ello. Por eso, al hablar de la función directiva hay que echar una mirada más allá de ella misma. Seguramente, el ejercicio de la dirección tiene mucho de subjetivo, de personal, y depende de la encarnación que los sujetos hacen de esta función. Eso es fundamental y no se puede desconocer. Lo que sucede, además, es que también está estructurada por un conjunto preexistente de reglas de juego, relaciones con otras funciones y agentes escolares, de sentidos y representaciones, a las que, como venimos diciendo, sus diseños legislados añaden sus propias contribuciones. Desde este punto de vista, la dirección puede concebirse como el resultado de la construcción particular que los sujetos particulares hacen de ella dentro de un sistema cuya cultura,

relaciones y prácticas regulares establecen tanto sus márgenes de posibilidad como sus fronteras.

Algunas lecturas de los sistemas escolares y en particular de sus instituciones públicas nos ofrecen claves interesantes para ahondar en lo que se acaba de sugerir. En concreto Elmore (2000, 2002) ha descrito con acierto algunas de las reglas de juego imperantes en los sistemas públicos de educación. Identifica y, al mismo tiempo, denuncia dos lógicas que, desde su punto de vista, representan piedras angulares sobre las que se sostienen y operan los sistemas educativos, en concreto respecto a lo que es su misión y cometido sustancial: la enseñanza y el aprendizaje.

La *lógica de la confianza* sería una de ellas. Otra, la que se califica como *lógica de la voluntariedad*. La lógica de la confianza se sustenta sobre el reconocimiento de que la profesión docente, concretamente en los espacios privilegiados del trabajo pedagógico con los alumnos (las aulas), goza de un reconocimiento según el cual la enseñanza es entendida como una actividad altamente artística y personal, contingente al modo en que cada profesor la define, entiende y ejerce en las interacciones pedagógicas con sus estudiantes. La creencia ampliamente compartida según la cual es la sabiduría práctica que va destilando el ejercicio de la profesión, y no tanto la teoría, lo que a fin de cuentas compone la profesionalidad docente, es otro de sus pilares fundamentales. Por su carácter situacional e idiosincrásico, resiste cualquier intento de codificación o formalización. Por esencia, entonces, parece inimaginable la posibilidad de que haya buenas prácticas, o, en caso de que las hubiere, se descarta que puedan constituir un referente para otros, contextos y sujetos, donde pudieran haber surgido. Estos y otros ingredientes de dicha lógica conforman al mismo tiempo contenidos culturales de los centros y la profesión, así como también una cierta normatividad en la que tiene su importancia el reconocimiento –la confianza debida– de que cada cual da de sí al enseñar todo lo mejor que es capaz.

Bajo estos supuestos, la lógica de la confianza se convierte no sólo en el reconocimiento de la autonomía docente, sino en la mejor salvaguarda normativa de que es ése el pilar más importante sobre el que afrontar la tarea de enseñar para que los estudiantes aprendan. De modo que, aun en el caso de que existieran datos comprobados que estén operando en su contra en la práctica (por ejemplo, índices desmesurados de fracaso escolar), el sistema sigue funcionando como si ninguno de ellos mereciese la pena de ser atendido seriamente, y, todavía menos, ser puesto en relación con la enseñanza (qué se enseña, cómo, qué se evalúa, etc.). Y es que, en realidad, en el caso de adoptar otras opciones significativamente distintas a la de proteger a todos los miembros de la profesión con el beneficio de la duda, supondría una subversión de alguno de los fundamentos esenciales del sistema educativo, sus organizaciones y profesionales. Por sus raíces y dependencias del sistema social, un reconocimiento tan explícito de algunas de sus debilidades como ésta podría conllevar el serio riesgo de perder el crédito y la confianza social sin los que las instituciones escolares y sus profesionales podrían seguir existiendo.

La segunda de las lógicas es la voluntariedad. Según ella, y precisamente por lo anterior, a cada uno de los miembros de la profesión docente se le respeta la voluntad omnímoda e infranqueable de embarcarse o no en unos u otros proyectos o dinámicas destinadas a cuestionar lo que existe y mejorarlo. Ser, por ejemplo, un profesor innovador (dejando de lado la considerable polisemia del término) es algo que radica en atributos, talante o disposiciones personales, en gustos o disgustos puestos a disposición de determinadas «causas». De manera que, entonces, no es algo que se entienda como un atributo, una propiedad, o en su caso una exigencia, del lugar del trabajo, ni de las pautas normativas que presiden la socialización de quienes trabajamos en las instituciones educativas.

Si las instituciones escolares y la profesión docente estuvieran regidas por estas dos lógicas, aunque no sean las únicas, podríamos sospechar que en las mismas se esconde alguno de los puntos más débiles de la función directiva. Representan obstáculos difíciles de flanquear para que la dirección de los centros se vincule de manera directa y generalizada con los esfuerzos de renovación y mejora de la educación. Y, si así fuera, las limitaciones de la dirección respecto a la mejora de la educación no serían circunstanciales, sino estructurales y dinámicas. Tendría sus raíces en lógicas fundacionales y persistentes que sostienen la cultura y el funcionamiento del sistema escolar y los centros. A menos que se alteren significativamente, podremos seguir enunciando buenas declaraciones sobre la función directiva, pero sin respaldos ni mayores consecuencias. Eso sí, habrá que seguirles mostrando el reconocimiento merecido a aquellos profesores que llegan a convertirse en excelentes directores, demostrando que son capaces de recrear esta función dentro de los márgenes y las muchas constricciones que el sistema les ofrece.

Las fotografías corrientes de la dirección de los centros, así como también de otras funciones del liderazgo escolar, no son más halagüeñas en otros contextos de tradiciones diferentes en esta materia, tal como se manifiesta en la cita siguiente:

Los supuestos líderes escolares (administradores, inspectores, directores) tienden a entender su trabajo como la forma de provocar la menor interferencia posible en la enseñanza. Su éxito se mide por el grado en que operan bajo la «lógica de la confianza». Y, de ese modo, lo que termina por prevalecer es, preferentemente, la «ética del voluntarismo». El éxito, entonces, de un centro como organización depende más de quienes lo habitan y trabajan dentro del mismo que de lo que les sucede al trabajar en su seno (Elmore, 2002).

En resumidas cuentas, no se trataría tan sólo de que la función directiva esté mal avenida entre altas expectativas y notables desasistencias; ni que revista un estatus profesional precario y provisional; ni que resulte mal entendida en los factores y dinámicas que generan buenos líderes como excepciones particulares. Es que, tácita o expresamente, esta función está pensada para mantener el funcionamiento regular de los centros, respetando sus pilares constituyentes (lógica de la confianza y ética del voluntarismo). Estaría, por el contrario, seriamente limitada en sus posibilidades de contribuir a que los centros sean instituciones vivas, dinámicas,

estimulantes, capaces de prevenir y afrontar disfunciones severas en el cumplimiento de sus cometidos, asentadas sobre una serie de relaciones bien articuladas entre los miembros que las pueblan y un conjunto de normas éticas de carácter institucional, y no sólo contingentes a las decisiones voluntarias de particulares.

En alguna medida, por lo tanto, convendría advertir a partir de las consideraciones anteriores, que o se diseña como es debido el conjunto del sistema en el que haya de operar una dirección que se comprometa con la mejora de la educación, o una tarea tan titánica como ésa no podrá ser soportada sobre las espaldas particulares de directores excepcionales, militantes, heroicos, pertrechados de capacidades fuera de lo común para armar proyectos de renovación y propiciar las condiciones sociales, organizativas, profesionales y personales que son precisas para desarrollarlos con buenos resultados.

e) *Y, sin embargo, se han identificado y existen buenos directores en el desempeño de su función pedagógica*

A pesar de que la dirección es una función tan ensalzada como desasistida y con una identidad precaria en los términos señalados, hay y ha habido casos particulares de buenos directores, tanto en el buen gobierno de los centros como en el desarrollo efectivo de su dimensión pedagógica. Se trata, probablemente, de una buena ilustración que habla de la capacidad de los sujetos, en este caso profesionales de la educación, para hacerse una imagen bastante adecuada de aquello en lo que debe consistir su trabajo y cómo ejercerlo convocando y estimulando procesos de mejora dentro de los centros. Han sido capaces, así, de vitalizar un puesto de trabajo poco claro y peor establecido en el sistema donde trabajan, imprimiéndole dosis considerables de visión, inteligencia práctica, madurez social y emocional, habilidades envidiables para elaborar proyectos de innovación convocando e implicando a toda la comunidad educativa en ese empeño.

Los casos de directores que merezcan el calificativo de excelentes (satisfaciendo tanto criterios relacionados con el buen gobierno de los centros como de su más que aceptable funcionamiento y resultados pedagógicos) son seguramente una minoría. Al igual que los sistemas escolares y las reformas ocurridas en los mismos durante las últimas décadas han servido para activar oasis de renovación pedagógica en algunos Centros Públicos, al estudiarlos es común encontrar en ellos excelentes directores y equipos directivos (Escudero y otros, 2002). En el panorama internacional de la investigación sobre eficacia y mejora escolar se ha descrito extensamente el papel desempeñado por la dirección en buenas prácticas organizativas y pedagógicas, así como en el logro de resultados en el aprendizaje (Reynolds y otros, 1997; Murillo y Muñoz Repiso, 2002). Es raro encontrar un centro educativo que pueda ser considerado bueno en relación con los indicadores más reconocidos respecto al clima de trabajo y las relaciones sociales, la gestión de los diversos aspectos organizativos referidos a estructuras y procesos, la orientación del currículo y la enseñanza, así como las dinámicas internas de renovación y

mejora de la educación, además de las relaciones con el entorno y las familias, donde no haya existido una buena práctica directiva que ha logrado irse asentando en su historia, tradiciones y cultura.

Esa misma literatura e investigación, sin embargo, ha tenido menos éxito a la hora de ayudarnos a comprender cuáles fueron los caminos seguidos hasta llegar a ese resultado. El buen director parece, así, alguien con quien nos encontramos y podemos describir, pero de quien sabemos relativamente poco respecto al conjunto de condiciones y factores que tejieron la trama histórica, personal, profesional e institucional que participó en su creación. Y, desde luego, estamos lejos de poder aplicar los conocimientos disponibles para extender a lo largo y ancho del sistema, más allá de los centros en los que se hallaron buenos directores, un modelo de esta función que sea fácilmente transferible.

Así, pues, el buen director resulta más un feliz descubrimiento que un fenómeno bien comprendido en su génesis y construcción; más un ejemplo personal adornado con atributos difíciles de emular que un fenómeno lo suficientemente comprendido y gobernable. Como encontramos en nuestro estudio sobre escuelas públicas de calidad (Escudero y otros, 2002), no resulta fácil determinar si, en las circunstancias y procesos corrientes que conforman la dirección de los centros, son las buenas escuelas las que se dotan y promueven una buena dirección, o es el impulso de los equipos directivos lo que hace que aquéllas lleguen a ser de calidad. Seguramente, plantear esa cuestión en términos alternativos no es un buen enfoque. En concreto, si hablamos de las posibles conexiones entre dirección y mejora de la educación en los centros, lo que podemos encontrar en este terreno es una combinación interactiva y compleja en la que participan, de un lado, centros suficientemente inteligentes y sensatos para mimar su función directiva y, de otro, profesores particulares que, una vez elegidos, se plantean su permanencia en el cargo procurando tener muy claros los horizontes y los caminos que hay que seguir para hacer de los centros lugares donde se cuiden las relaciones, se avance en la construcción conjunta del proyecto de centro, se tenga mano izquierda cuando proceda y al mismo tiempo se actúe con decisión, propósito y responsabilidades compartidas con la comunidad educativa.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Como puede haberse comprobado, mi línea de argumentación respecto a la función directiva es que sigue y seguirá siendo entre nosotros una cuestión controvertida no sólo por las disputas y opciones ideológicas que recaen sobre el diseño legislativo de la misma, sino también por la complejidad de factores culturales y profesionales de los que depende la mejora de la educación en tanto que un cometido de la dirección. Hasta el momento, nos hemos atrevido más a enunciar y reclamar un desarrollo deseable de la dimensión pedagógica de este puesto de trabajo que, por su parte, encarar las cuestiones más sutiles y decisivas que pertenecen a su ejercicio profesional dentro las lógicas que definen, hoy por hoy,

a la práctica totalidad de nuestras instituciones educativas, y no sólo en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria, sino también, por no dejarla fuera, la enseñanza universitaria. En esta última, como es notorio, ni siquiera se ha llegado a hablar del liderazgo pedagógico de los cargos directivos de los departamentos, titulaciones y centros, lo que ya es un síntoma revelador de la cultura que define esta materia en dicho nivel del sistema educativo.

Para terminar, me veo en la obligación de precisar una noción, la de mejora de la educación, que ha sido ampliamente utilizada en el texto y no debidamente aclarada. A partir de ahí, tomando en cuenta lo dicho en el punto anterior, indicaré tan sólo algunas líneas de trabajo que la vinculen con la función directiva.

No es mi propósito ahora entrar con detalle sobre el también difuso y controvertido concepto de mejora de la educación (Escudero, 1999), tan extensamente tratado y debatido que ha servido para aglutinar investigaciones y teorías que hoy nos ofrecen un panorama notable (Harris, 2002). Valga para este caso una idea de la mejora como una serie de aspiraciones y propósitos que asumen que todos los ciudadanos y ciudadanas tienen derecho a una buena educación y que a los poderes públicos, a la sociedad, a los centros y profesionales de la educación les compete adoptar los compromisos y medidas necesarias para garantizarlo. Sin entrar en otros pormenores, eso supone inscribir la mejora bajo el amparo del valor esencial de la educación en la construcción de la ciudadanía y una sociedad más justa que la que tenemos, lo que hace de ella algo que hay que entender, por principio, en claves y bajo imperativos humanos, sociales y éticos. El propósito central de garantizar a todos los estudiantes, singularmente en la educación común, el salario cultural básico (entendido como punto de partida y no como techo) que se considere necesario para vivir con dignidad y participar activa y responsablemente en las distintas esferas de la vida personal y social. Su traducción más explícita será el currículo básico, y los procesos de enseñanza y aprendizaje que ofrezcan las mejores oportunidades a todos para que logren los aprendizajes correspondientes pueden definirse como el cometido central de la escolarización. Desde un punto de vista democrático, la mejora no puede concebirse como oasis de calidad excepcionales que dependan, en última instancia, sólo de excelentes docentes pero aislados, y ni siquiera de buenos centros titánicos que la provean. La aspiración a garantizar a todos una buena educación lleva a seguir sosteniendo la utopía de que todas las aulas y centros trabajen duro para su paulatina realización, lo que exige concebirla como un fenómeno multinivel que ha de desenvolverse desde la concertación de esfuerzos y fortaleciendo las capacidades de cada uno de ellos. Uno de los espacios desde donde también se tiene que idear y promover activamente la mejora es la administración y gestión del sistema educativo en su conjunto, pues su contribución parece fundamental, precisamente para extender equitativamente la educación por todo el sistema y todos los centros.

Esta acotación de la mejora es, desde luego, no sólo muy ambiciosa sino también genérica. Pero, sin altas aspiraciones que sean justas, no es posible la mejora. Y, sin una perspectiva que no sólo apueste por consentir oasis de calidad sino que

la democratice en el sentido más genuino de la palabra, los retos actuales depositados sobre la educación no serán alcanzables. El lema de las recientes *Propuestas para el Debate* (MEC, 2004) expresa bastante bien esta idea: calidad de educación para todos y entre todos. En ese concierto, a la función directiva hay que encontrarle su lugar.

Por todo lo que hemos venido comentando, cualquier propuesta concreta es sumamente arriesgada. Asumiendo algunos riesgos, me atrevería a enunciar, aunque de forma telegráfica, algunas líneas de discusión.

- El gobierno de los centros que quiera centrarse en el mejor cumplimiento posible del derecho a una buena educación para todos ha de incorporar este propósito central en la gestión de los mismos; la dimensión pedagógica de la dirección, entonces, debiera ser el núcleo organizador de sus cometidos y no un apéndice para quedar bien.
- Para que esa dimensión pedagógica pueda realizarse (activar dinámicas de revisión y evaluación institucional especialmente referidas al grado en que se están logrando con los alumnos los aprendizajes esenciales, la comprensión de los resultados y la adopción de las medidas organizativas y pedagógicas necesarias para alcanzar cotas de mejora más ambiciosas) es preciso prestar una atención más rigurosa que hasta la fecha a la formación inicial y continuada de los equipos directivos. Discutir a fondo el currículo de la formación de directores, así como las condiciones y estrategias de formación, es una cuestión que debe ponerse sobre la mesa.
- No parece razonable caer en diseños idealizados de la función directiva en orden a mejorar la educación, pues hay motivos sobrados para descartar cualquier imagen titánica del director. Sin embargo, ya que la calidad equitativa de la educación no se puede lograr individualmente, a esa función le corresponde una parte muy importante del trabajo que hay que hacer para poner en orden las distintas piezas, fuerzas y compromisos de todo el centro en ese empeño. La dirección ha de estar en condiciones de facilitar, apoyar y promover dinámicas conjuntas, pero también de exigir las responsabilidades y rendiciones de cuentas que sean pertinentes, precisamente para la mejora entre todos de la educación. Una cosa puede ser la dirección distribuida, como se dice ahora, y otra la desaparición del liderazgo dentro de los centros, haciendo bueno el dicho de unos por otros la casa por barrer.
- Por complejo que pueda resultar, o los Centros Públicos revisamos hasta donde sea sensato y urgente las dos lógicas antes mencionadas, o la dimensión pedagógica de la dirección será sólo una rara avis, demasiado vulnerable a circunstancias imposibles de gobernar. En tiempos de excesivas turbulencias reformistas como éstos, es frecuente apelar a pactos sociales y políticos para no marear la educación. Para que la dirección de los centros pueda incidir significativamente en la mejora, también podría

pensarse en la necesidad de pactos institucionales. Recomponer intereses y fuerzas dentro de nuestras instituciones, sin vulnerar derechos razonables de particulares pero no olvidando derechos ligados al servicio público de la profesión docente y la educación, es una tarea que hay que pensar por más que puedan abrirse algunas heridas al hacerlo. Obvio es decir que en la recomposición de las mencionadas fuerzas no puede quedar ausente la Administración. Parte de lo que haya de aportar al empeño, además de los consabidos medios y recursos, es su apuesta clara (en esto la inspección habría de tener un renovado espacio) a favor de soportar e implicarse, con respaldos simbólicos y efectivos, en hacer posible la mencionada dimensión pedagógica de la dirección.

BIBLIOGRAFÍA

- BACHARACH, B. (1995): Institutional Theory and the Politics of Institutionalization: logics of action in school reform. En R. OGAWA (ed.): *Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy*, vol. 3. London, Jai Press.
- BATES, R. (1994): Teoría crítica y Administración Educativa. En J. M. ESCUDERO y M.^ª T. GONZÁLEZ (coords.): *Profesores y Escuelas. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- ELMORE, R. F. (2000): *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, Albert Shanker Institute. Disponible en <http://www.shankerinstitute.org>.
- (2002): *Bridging the Gap Between Standards and Achievement: The Imperative for Professional Improvement*. Washington, Albert Shanker Institute. Edición y traducción al castellano: (2003): Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), 9-52.
- ESCUDERO, J. M. (1997): El equipo directivo como dinamizador pedagógico de una escuela cooperativa. En A. MEDINA y J. M. MORENO (coords.): *El liderazgo en Educación. Actas VIII reunión de ADEME*. Madrid, UNED.
- (1999): Renovación y mejora de la educación como desarrollo del currículum: más allá de las reformas. En J. M. ESCUDERO (ed.): *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*. Madrid, Síntesis.
- (2002): *Escuelas Públicas de Calidad: Teorías, experiencias e implicaciones para la mejora de la educación*. Murcia, Proyecto Fundación Séneca.
- FULLAN, M. (2001): *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, Jossey Bass. Trad. al castellano: (2002): *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona, Octaedro.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.^ª T. (1998): La micropolítica de las organizaciones escolares, *Revista de Educación*, 316, 215-240.
- HARRIS, A. (2002): *School Improvement. What's in it for Schools?* London, Routledge/Falmer.

- MARTÍNEZ RUZAFÁ, J. A. (2004): La dirección de centros escolares. En M.^a T. GONZÁLEZ (coord.): *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid, Pearson Prentice Hall.
- MEC (2004): *Una educación de calidad para todos y entre todos: propuestas para el debate*. Madrid, Secretaría General de Educación.
- MURILLO, J. y MUÑOZ REPISO, M. (coords.) (2002): *La mejora de la educación. Un cambio de mirada*. Barcelona, Octaedro.
- PERRENOUD, Ph. (2002): *Une formation réflexive et constructiviste de chefs d'établissement*. Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation, Université de Genève.
- REYNOLDS, D. y otros (1997): *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Santillana.