

## ¿QUÉ TIENE DE PARTICULAR DIRIGIR UN CENTRO ESCOLAR? CONSECUENCIAS PARA LA FORMACIÓN DE DIRECTORES

Escrito por Serafín Antúnez

**Serafín Antúnez**  
Universidad de Barcelona

### RESUMEN

La formación de los directores y directoras de los centros educativos constituye un requisito para la mejora de la educación escolar. Los procesos de capacitación serán más pertinentes y eficaces si se diseñan e implementan considerando preferentemente las peculiaridades que distinguen la práctica de la dirección en una institución escolar de la que se lleva a cabo en otro tipo de organizaciones.

Considerando tres de esas características idiosincrásicas se presentan algunas sugerencias para seleccionar contenidos de formación adecuados a los que habría que dar prioridad. Se destaca asimismo que la formación puede llevarse a cabo a través de modalidades y dispositivos diversos, entre los cuales la asesoría y el acompañamiento desde la Inspección Educativa pueden ocupar un lugar preeminente.

### ABSTRACT

The training of principals of schools is a prerequisite for improving education. The training process will be more relevant and effective if designed and implemented mainly considering the peculiarities that distinguish the practice of management in an educational institution from which it takes place in other organizations.

Considering three of those idiosyncrasies are some tips for selecting appropriate training content which should be given priority. It also notes that training can be done through various methods and devices, including advice and support from the Educational Inspectorate can occupy a prominent place.

Desde hace ya bastante tiempo he mostrado la inquietud y el interés por conocer e indagar sobre la mejora de las prácticas directivas en los centros escolares. Sostenía dos convicciones cardinales que todavía mantengo y que compartía con algunos colegas -antaño muy pocos-. Una de ellas es que los sistemas de acceso a la dirección escolar de los centros públicos en nuestro país, por deficientes, eran una de las causas principales de un desempeño errático, desordenado, generalmente ineficaz, insatisfactorio y poco comprendido por los demás. Y también en los privados concertados, cuyos procedimientos, con las debidas excepciones, suelen considerar mucho menos de lo que se debiera los principios de publicidad, mérito, capacidad y transparencia. Aún hoy, la normativa que regula con detalle los requisitos y formas de acceso a la dirección de los centros públicos, no reglamenta cómo proceder en los privados concertados dejando en manos de la titularidad una decisión que pocas veces se somete a la consulta y debido control social de los Consejos Escolares.

La segunda convicción tenía que ver con la creencia de que sin las pertinentes actuaciones de apoyo: programas de formación, acciones de acompañamiento, de asesoría, etc., el ejercicio de la dirección escolar seguiría lleno de carencias, precariedades y disgustos.

En la actualidad, afortunadamente, ya no hay que mostrarse vehemente ni preocuparse, como antes, por hacer acopio de argumentos y evidencias que sostengan aquellas razones. Quedaron atrás las épocas en las que la dirección escolar, sobre todo en la educación pública, se asociaba a una actividad propia de organizaciones y personas burocráticas y nada afín a las tareas que se suponían inherentes a los centros escolares: eminentemente vocacionales, intuitivas y poco apegadas a una organización sistemática del trabajo profesional. Sentimos satisfacción cuando, por fin y cada vez más, vemos surgir variados dispositivos de formación y de apoyo para el ejercicio de la función directiva. Y que ya no sólo se consideran convenientes sino imprescindibles.

La preocupación, sin embargo, continúa: ¿cómo mejorar la formación de este colectivo?, ¿cómo acompañarles y asesorarles de manera pertinente durante su desempeño profesional mediante orientaciones útiles? Y, más particularmente ¿cuál podría ser el papel de los inspectores e inspectoras escolares en estos procesos?

### **¿Tiene algo de particular dirigir un centro escolar?**

¿Los directores y directoras escolares realizan las mismas tareas, o muy parecidas, que sus homólogos en otras organizaciones? Si la respuesta fuese afirmativa, ya dispondríamos de un extenso inventario de ideas para aplicarlas en los procesos de formación de nuestros directivos. Existe conocimiento suficiente, a través del estudio y la investigación sobre instituciones comerciales o industriales que nos proporciona un buen bagaje. Si no hubiese diferencias hace tiempo que sabríamos cómo ayudarles a través de la formación procediendo de la misma manera. La selección de los contenidos de formación y las estrategias de ayuda a sus aprendizajes podrían ser comunes e idénticas para unos y otros.

Si una determinada sugerencia es útil para quienes dirigen una entidad comercial, industrial o de servicios, ¿debería serlo también para quienes dirigen centros docentes? Al fin y al cabo se trata de organizaciones que, como las escolares, tienen también componentes idénticos: objetivos, recursos, estructura, sistemas y métodos de trabajo, cultura y entorno.

Podría pensarse razonablemente que si para mejorar la dirección de un hospital o de una agencia bancaria se propone la conveniencia de diagnosticar antes de elaborar planes de acción e implementarlos, esa misma recomendación podría servir también para quienes dirigen una institución escolar. Si delegar tareas parece una sugerencia útil para quien dirige un periódico o un club deportivo, también podría serlo para la directora de una escuela secundaria.

Por otra parte, los centros escolares, igual que otras organizaciones, están sometidos a los efectos de los cambios rápidos de la sociedad: responder con pertinencia a nuevas demandas, gestionar la incertidumbre, emplear los nuevos modos de comunicación e información, etc. ¿Qué tiene, pues, de específico y exclusivo dirigir una escuela? Y, como corolario, ¿qué podría tener de diferente, de idiosincrásico, la formación de quienes dirigen establecimientos escolares?

### **Las particularidades y sus consecuencias**

Dirigir una institución escolar comporta, efectivamente, prácticas profesionales que son comunes a las que se llevan a cabo en otras organizaciones, pero da lugar a otras claramente distintas. Veamos tres diferencias esenciales, existen otras más, y sus consecuencias para el desempeño de la función y para la formación de nuestros directores y directoras.

*Primera: los centros escolares son organizaciones que prestan un servicio universal, sostenido y dilatado en el tiempo, al que se pide que concurren múltiples actores.*

El servicio es común, para toda la ciudadanía sin excepción, prácticamente desde los primeros meses de vida hasta los 16 años en que finaliza la enseñanza obligatoria. Se proporciona durante muchas horas al día, en ocasiones seis o más, y en situaciones de "cara a cara" e interacción directa, dando lugar a un sistema de relaciones en el que la proximidad y frecuencia

en el trato resultan fundamentales. Si exceptuamos a la familia, resulta difícil encontrar otra institución que deba dar una respuesta tan exigente, dilatada, incesante y ecuménica. De hecho, la escuela es la primera y casi única instancia general y común de socialización.

Además, a diferencia de otras organizaciones, es deseable que se constituya en ella una comunidad, "escolar" la llamamos. Así, se propone y exige, incluso a través textos normativos, que las personas usuarias y representantes sociales procedentes de sectores variados, junto al colectivo de profesionales de la educación, se incorporen a las tareas de la escuela de manera comprometida, eficiente y solidaria, y que tengan un papel activo en ellas. En suma: se requiere de la acción de múltiples actores, aunque al final, casi siempre, la sociedad pase la factura de la escuela al colectivo docente exclusivamente haciéndole responsable de todo.

Por otra parte, nuestras instituciones escolares, cada vez más, constituyen espacios de intervención habitual para otros colectivos de profesionales, además del docente. Asistentes sociales, mediadores, terapeutas, personas de los servicios psicopedagógicos de apoyo externo, asesores y asesoras para la formación permanente del profesorado, monitores dedicados a las actividades complementarias o asistenciales: comedor, transporte, programas recreativos y culturales, etc., concurren en nuestros centros para desempeñar cometidos, a menudo heterogéneos. Si a esos colectivos les añadimos los más comunes y numerosos: el del alumnado y el familiar y también a quienes desempeñan tareas de supervisión educativa, se completa un panorama diverso y complejo de grupos, individuos, roles e intereses en el que el sistema de relaciones ocupa un lugar de máxima relevancia.

*La consecuencia: habilidades sociales.*

Esta primera diferencia nos ayuda a entender las razones por las que nuestros directores y directoras estén diariamente involucrados en una delicada y frenética actividad de relaciones interpersonales en las que intervienen, además de los actores de siempre, otros interlocutores nuevos. Y, también, a considerar que poseer y desarrollar pertinentes habilidades sociales constituye un requisito para un adecuado desempeño de su tarea profesional. Si un requisito es una condición *sine qua non*, estamos ante un campo de estudio de importancia capital para los procesos de formación, desempeño y evaluación de la función directiva.

Ser capaz de pedir las cosas apropiadamente, de negociar, de manifestar afecto, de comunicarse con los demás de forma pertinente, de disculparse, de admitir la ignorancia y la crítica, de dar las gracias, o de situarse en el lugar de los demás, de autocontrolarse, entre otras muchas, constituyen habilidades sociales imprescindibles para nuestros directivos que, además, trabajan en una institución que, dadas sus características, es un espacio lleno de emociones. Creemos que el interés por adquirir y desarrollar dichas habilidades debería estar presente en sus proyectos de desarrollo personal y profesional.

Incorporar el estudio de las habilidades sociales, mediante metodologías adecuadas, en los programas de formación inicial y permanente de directivos escolares puede contribuir muy eficazmente a aquel propósito.

Pero también, más allá de los procesos formativos regulares y formalizados (Miranda, 2002; Silva, 2008), nuestros inspectores e inspectoras pueden ayudar a adquirirlas y mejorarlas a través de procesos de acompañamiento y asesoría orientados a que los directores y directoras analicen su práctica profesional regularmente:

- Considerando la célula que conforma el equipo directivo como una instancia de reflexión. Los procesos reflexivos ordenados sobre la práctica profesional propia, compartidos con las demás personas del equipo directivo, ayudarán a un mayor y mejor conocimiento personal y a identificar fortalezas y debilidades.
- Prestando atención a las reacciones de los demás: espontáneas o requeridas directamente por quienes dirigen. El análisis de sus respuestas proporcionará informaciones sustantivas para comprender cómo se es percibido y en qué medida merece la pena sostener o modificar prácticas profesionales o conductas personales

con el fin de que ayuden a fomentar, a la vez, las buenas relaciones, el trabajo profesionalmente bien hecho, el entendimiento y la cooperación.

- Tratando de imitar modelos que se consideran plausibles. Todos conocemos directores y directoras de los que se puede aprender por emulación o por admiración.
- Llevando a cabo mejoras sostenidas en el desempeño del rol de dirección de sí mismo (Antúñez, 2010).

*Segunda: la escuela es una institución para satisfacer derechos.*

También tiene como misión enseñar a ejercerlos, de la misma manera que enseña obligaciones y que educa para que se cumplan. Si nos referimos a los derechos, nuestro alumnado tiene, entre otros, los de ser educado dentro de un clima de convivencia respetuosa y pacífica y a través del estímulo permanente que proporcionan los hábitos de diálogo y cooperación; ser atendido mediante prácticas educativas inclusivas y equitativas y recibir una atención especial si se encuentran en una situación de riesgo que eventualmente pueda dar lugar a una situación de desamparo.

Las personas educadoras, los padres y madres del alumnado y el personal de administración y servicios también tienen, a su vez, los derechos a participar en la gestión del centro, a recibir información veraz y pertinente, a ser respetados, etc. Si esos derechos, especialmente el último, no se satisfacen, difícilmente se podrán llevar a cabo prácticas educativas eficientes y satisfactorias.

*La consecuencia: velar porque se satisfagan los derechos de todos los actores de la comunidad escolar constituye una prioridad para la función directiva.*

Ya no se trata solamente de trabajar para que el alumnado aprenda nociones, que actúe según determinados valores o que desarrolle competencias, sino de que, también, y en primer lugar, con el fin de que se consiga el escenario idóneo para que todo ello sea posible.

Reconozcamos, por otra parte, que nuestros centros escolares, especialmente en los niveles de enseñanza obligatoria, son, cada vez menos, instancias exclusivamente académicas. Sobre todo si se las concibe como entidades rigurosamente ordenadas y estables en las que se procura la transmisión del conocimiento formalizado; o como escenarios en los que están plenamente presentes el afán por aprender y las liturgias del acto didáctico en un marco de relaciones respetuosas entre docentes y discentes. Son, más bien, desde hace ya muchos años y por múltiples causas, instituciones en las que se procura una educación cada vez más informal y se llevan a cabo frecuentemente actividades múltiples muy vinculadas con la asistencia social, la acción comunitaria o con el papel de protección y de refugio que les toca desempeñar, en los casos en que los estudiantes sólo disponen de la escuela como único lugar donde reciben respeto, consideración y aprecio.

Pocas organizaciones, además de la escuela, tienen entre sus objetivos principales la custodia, cuidado y protección de sus usuarios. Por consiguiente, las tareas de los directores y directoras escolares deberían orientarse en primer lugar hacia el objetivo de prevenir, implementar y evaluar las acciones conducentes a la satisfacción de los derechos mencionados. La prioridad se justifica porque, de no conseguirse ese propósito, el sistema relacional y los procesos formativos se verán fuertemente perjudicados.

Si nos ceñimos a lo que concierne al alumnado y, especialmente, en su condición de personas menores de edad, las prácticas directivas tendrían como objeto preferente proporcionar un escenario de seguridad y protección, a través de actuaciones relacionadas, entre otros, con los aspectos siguientes:

- Seguridad e higiene en las aulas, patios, aledaños y dependencias diversas: laboratorios, gimnasio, etc., en los elementos mobiliarios y en los artefactos y elementos materiales de uso didáctico.

- Control de asistencia del alumnado, de los retrasos, del absentismo. Autorizaciones: de salida de la escuela sin acompañamiento, de recogida del alumnado de la escuela por parte de familiares.
- Situaciones de acoso, agravio, desconsideración o cualquier tipo de violencia entre iguales, entre las personas de la comunidad escolar o maltrato inferido a los menores.
- Respeto a la intimidad, uso reservado, delicado y empleo pertinente de las informaciones que se poseen sobre las vidas de los estudiantes y sus familias.
- Funcionamiento de determinadas unidades de la estructura organizativa especialmente implicadas: Comisión de Convivencia, grupos de mediación, Departamento de Orientación, etc.
- Relaciones con instancias externas. Autoridades sanitarias: observación de lesiones en el alumnado e información. Cuerpos de seguridad: custodia de menores, etc.
- Respeto al honor, protección de la imagen y de los datos personales del alumnado.
- Normas y protocolos de actuación: Reglamento de Régimen Interno, registros de incidencias, seguridad, evacuación del edificio, atención y primeros auxilios, etc.
- Cuidado y cautelas: medidas en actividades extraescolares (excursiones, visitas, colonias); administración de medicamentos en la escuela.
- Responsabilidad civil y penal (Cano, 2010).
- Etc.

Considerando, en cualquier caso, que la prevención es, seguramente, la solución más pertinente y que el desempeño de una acción directiva justa (Rosado, 2002) constituye una condición para satisfacer aquellos derechos.

*Tercera: la escuela no es una empresa.*

Sin ánimo de parafrasear la locución de Laval (2004) en su acertada obra en la que nos alerta de los peligros de concebirla de tal manera, esa es otra de las diferencias fundamentales. Durante estos últimos años, desde determinadas voces -todavía bien audibles actualmente-, se ha tratado de promover contumazmente la idea de que los centros escolares son "empresas", así, sin más matizaciones en el significado del término, y que como tales hay que gestionarlas. Y que, además, resulta fundamental aprender de ellas. Podría colegirse de semejante doctrina que lo conveniente es copiar modelos de prácticas profesionales ajenas e implantarlas en los centros educativos. Para acabar de confundir, tampoco se define lo que se entiende por "buenas empresas", ni cuáles son las buenas prácticas que las caracterizan y, mucho menos aún, cuáles los valores que las sostienen y si éstos son compatibles con una educación escolar equitativa y democrática.

Como consecuencia, entre otras y tal vez la más determinante, se ha generado un discurso inapropiado y, con él, una exigencia exagerada por que las escuelas se rijan por criterios de eficacia tomados de patrones habituales en instituciones ajenas a la educación y sin contextualizar ni depurar debidamente. De esta manera, desde las autoridades educativas, con la presión social añadida de los medios de información y bajo el lema de la búsqueda de la calidad y la excelencia, se requiere, y con urgencia, a que desde la Dirección de las escuelas se promuevan y lleven a cabo actuaciones que se formulan mediante expresiones como "mejora continua", "calidad total", "cero errores", "procesos de certificación", "normas de acreditación", etc. Y con la ayuda -más a menudo advertencia o amenaza- de la vigilancia y control de dispositivos que se designan mediante siglas y acrónimos como ISO, EFQM, TALIS o PISA que parecen tener los atributos legitimadores de "modelo internacional" o "estudio internacional".

En ese contexto, resulta frecuente que nuestros directores y directoras se encuentren en un estado de ansiedad, desorientados y con dificultades para superar el estrés que se origina entre la exigencia y sofisticación de las demandas y propuestas y su capacidad para encontrar respuestas pertinentes en sus modestos escenarios escolares. Y más aún, cuando las orientaciones y prioridades que establecen las autoridades educativas varían de manera súbita y con excesiva frecuencia.

*La consecuencia: analizar con cautela y críticamente los discursos y modelos que llegan a la escuela inspirados en contextos ajenos a la educación y reaccionar con calma a través de respuestas generadas desde el seno de los propios centros escolares.*

Creemos que, a través de los procesos de acompañamiento y asesoría de la Inspección, se pueden articular acciones formativas de gran utilidad para los directores y directoras en esos análisis y en la creación de respuestas pertinentes. Dicho apoyo formativo podría estar orientado por los propósitos de ayudar a conseguir que sean capaces de:

- Analizar críticamente los modelos, instrumentos y prácticas de dirección y gestión institucional que, desde las experiencias de organizaciones no educativas, se proponen como panaceas para las nuestras.
- Vacunarse contra los efectos de la retórica del discurso, del embeleso del léxico y del magnetismo (Mayo, 2010) a que suelen dar lugar dan lugar dichas propuestas e instrumentos.
- Aceptar las presiones por conseguir la mejora y reaccionar con prontitud, pero con calma y mediante pequeños pasos. Y con la convicción de que difícilmente se verán efectos inmediatos como se pretende que acontezca siguiendo determinados modelos ajenos y como ingenuamente proponen habitualmente nuestras autoridades educativas.
- Identificar los éxitos en los procesos y en los pequeños avances y reconocer el mérito que el equipo docente tiene en ellos como prácticas directivas excelentes.
- Analizar críticamente la intención, alcance, limitaciones y riesgos de los dispositivos de acreditación institucional y no dejarse seducir por su apariencia aparentemente neutra y aséptica.
- Construir respuestas a partir de las experiencias llevadas a cabo en los propios escenarios escolares. Gestionar el conocimiento generado a través de la propia práctica y de la de colegas que trabajan en contextos parecidos.
- Recordar el papel y funciones de la escuela pública, en su caso (Torres, 2001; Ruiz, 2002) a la hora de establecer prioridades y proyectos de mejora.

#### *A manera de conclusión*

La mejora de la dirección de los centros escolares, a través de procesos de formación continua pertinentes, requiere de acciones centradas en considerar y priorizar lo que tiene de idiosincrásico el desempeño de la función directiva en dichas instituciones.

Teniendo en cuenta tres particularidades fundamentales, se proponen otros tantos corolarios conducentes a priorizar la formación centrada en: (i) la adquisición y mejora de las habilidades sociales; (ii) las destrezas para lograr una escuela en la que se satisfagan los derechos de todos los actores de la comunidad educativa y se consiga su seguridad, protección y respeto, y (iii) analizar críticamente los mensajes y prescripciones inspiradas en modelos de gestión propios de instituciones no educativas y responder a ellos a través de modelos, estrategias y procedimientos de gestión contruidos desde dentro de los escenarios escolares; centros y zonas, a partir de las circunstancias y experiencias propias.

Los inspectores e inspectoras constituyen un colectivo especialmente adecuado para llevar a cabo procesos formación y apoyo a los directivos escolares. En nuestro país, dicho grupo profesional es requerido, a menudo, por las instancias de la Administración Educativa para ayudar al diseño y evaluación de programas de formación de directores y directoras. También es frecuente que intervengan en su implementación formando parte de cuadros docentes. Su incidencia en la mejora de la formación puede ejercerse en dos escenarios fundamentalmente: en los gabinetes de planificación y evaluación de planes y programas y en las zonas escolares en que trabajan cotidianamente. Tanto en uno como en el otro pueden influir de manera relevante. En las unidades técnicas de la Administración, proponiendo que se considere que la formación será tanto más útil cuanto más se enfatice en la prevalencia de los contenidos que son consecuencia de aquellas diferencias. Y en sus zonas escolares, promoviendo aprendizajes con idéntica orientación, mediante la organización e implementación de

seminarios, grupos de trabajo, encuentros con directores y directoras, a través de metodologías variadas (Antúnez 2006) y, sobre todo, del acompañamiento y asesoría directa a los equipos directivos de cada centro.

### Referencias bibliográficas

ANTÚNEZ, S. (2006). "Principios Generales de la asesoría a los centros escolares", en SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México DF: Secretaría de Educación Pública - Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Págs. 57-73.

ANTÚNEZ, S. (2010). "La autodirección en la dirección de los centros escolares", en En Gairín, J. (Coord), Álvarez, M.; Antúnez, S, Gago, F.M., González, M. T., Güell, M., López Martínez, J., San Fabián, J. L. y Uruñuela, P. M. *El Liderazgo y Equipos Directivos en Centros de Secundaria*. Págs. 43-51. Madrid: Ministerio de Educación. Instituto Superior de Formación de Profesorado.

CANO, J. (2010). *Docencia y Responsabilidad Jurídica: civil, penal y administrativa*. Madrid: Wolters Kluwer.

LAVAL, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.

MIRANDA, E. (2002). "La Supervisión Escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros", *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), págs. 1-15.

ROSADO, N. B. (2002). *La Justicia en la Actuación de los Directivos de un Centro Educativo*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Navarra

RUIZ, A. (Coord.) (2002). *La Escuela Pública. El papel del Estado en la Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva S.L.

TORRES, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

SILVA, P. (2008). "La Inspección Escolar en Cataluña. Un estudio de casos", en *Avances en Supervisión Educativa*, Octubre, nº 9. <http://www.adide.org/revista/index>

MAYO, R. (2010) "PISA y la evaluación. Espejo o alimento -notas al margen-", *Avances en Supervisión Educativa*. núm. 12, mayo. <http://www.adide.org/revista/index>

Serafín Antúnez  
Departament de Didàctica i Organització Educativa.  
Universitat de Barcelona  
Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 BARCELONA  
Tel.: 93-403.50.46  
E-mail: [santunez@ub.edu](mailto:santunez@ub.edu)