

## LA FUNCIÓN DE APOYO INTERNO EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y SU RELACIÓN CON LA CAPACIDAD INTERNA DE DESARROLLO DE LOS CENTROS

Javier **Goikoetxea Piérola**  
**Universidad País Vasco**  
E-mail: [piérola@arrakis.tp](mailto:piérola@arrakis.tp)

### Resumen

Este trabajo aporta datos sobre la dirección y profesorado que juegan roles de apoyo interno a la mejora y su mantenimiento; en definitiva: la función de "liderazgo" puede ser ejercida por personas que ocupan posiciones "formales" e "informales" en la organización. Su extensión y profundidad está relacionada con el estilo de liderazgo de la dirección. Estas conclusiones están en consonancia con los resultados generales de la investigación especializada sobre el tema. Su novedad está en el enfoque y la metodología de la investigación: relaciona la Dirección y el apoyo interno con la "capacidad de desarrollo interno" (Hopkins, 1996) de los centros y aporta una descripción contextual y longitudinal de esas funciones a lo largo de un período amplio de tiempo (diez años).

### Abstract

This work provides data on the management and professorship that play roles of internal support to the improvement and its maintenance; in fact: the function of "leadership" can be exercised by persons that occupy positions "formal" and "informal" in the organization. Its extension and depth is related to the leadership style of the management. These conclusions are in agreement with the general results of the investigation specialized on the topic. Their/its/your/his novelty is in the approach and the methodology of the investigation: relate the management and the internal support to the "internal development capacity" (Hopkins, 1996) of the centers and provides a contextual and longitudinal description of those functions throughout a wide period of time (ten years).

### 1. El objeto de estudio

Existen muchos y buenos trabajos sobre los directores y los apoyos internos y externos de los centros y sus roles de asesoramiento ante la innovación (Tejada, 1998; Marcelo, C. y López Yáñez, 1997; Nieto Cano y Portela Pruaño, 1991; etc.). En este trabajo se trata de exponer la conexión entre estos elementos (Dirección y Red interna de apoyo) y la capacidad interna de desarrollo de un centro (Hopkins, 1996).

El trabajo que se presenta en esta colaboración puede considerarse como una comunicación parcial de resultados de un estudio más amplio, subvencionado por la UPV-EHU, desarrollado durante los cursos 1998-2000 (Goikoetxea, J. y otros, 1998), que ha recogido información descriptiva y cualitativa sobre el comportamiento de los equipos directivos y los profesionales de apoyo interno y externo en cinco centros de los niveles de educación Primaria y Secundaria (tres centros de Educación Primaria y dos de Secundaria) de la CAV.

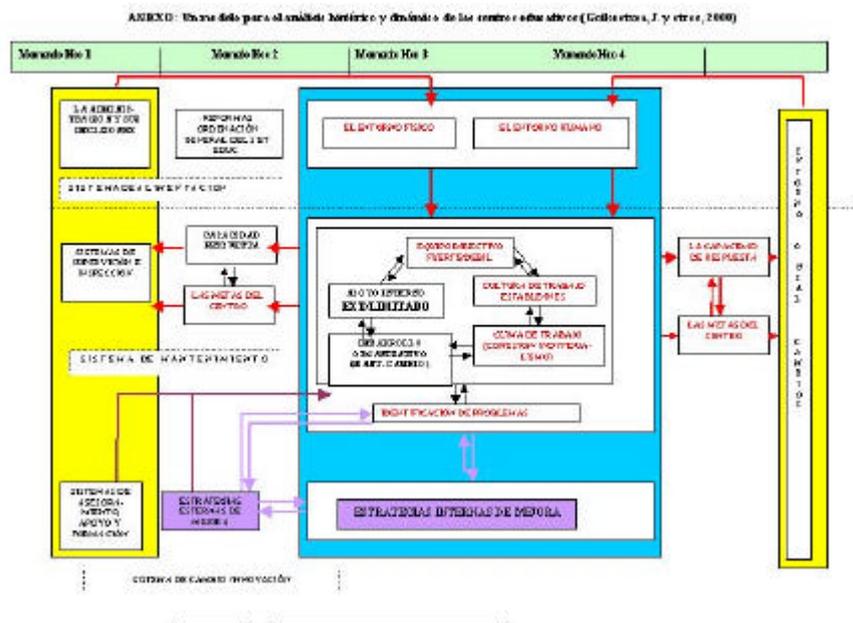
Este estudio general se planteaba como problema de investigación obtener una mayor comprensión de la relación entre los fenómenos, procesos, agentes y estrategias implicados en el desarrollo escolar de centros de primaria y secundaria de la CAV en los últimos 10 años (1990-1999). Se partía del supuesto básico de que los centros son unidades organizativas y culturales que tratan de responder a los cambios administrativos, sociales y culturales de su entorno de acuerdo con sus propias capacidades internas (su historia, sus formas organizativas concretas, sus mecanismos de trabajo habituales, las metas planteadas, los climas de trabajo, la sensibilidad hacia la innovación, etc.) y que, por tanto sus respuestas son totalmente particulares y originales.

El estudio se decidió por una investigación de corte biográfico–narrativo (Eisner, 1998; Clandinin y Connelly, 2000; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) focalizada en cinco centros educativos (en principio se pensó en seis centros: tres de primaria y tres de secundaria, pero falló un centro de secundaria y no se pudo sustituir). En el estudio se utilizaron tres técnicas básicas de recogida de información: a) Entrevistas a Informantes–Clave, b) Grupos de discusión (equipo directivo, equipo de apoyo interno, equipo de profesores, grupo de padres y madres, grupo de alumnos/as c) Reconstrucción biográfico–narrativa de la historia institucional de cada centro, que no detallaremos por falta de espacio.

El estudio compartía el marco teórico de la mejora y desarrollo escolar, en particular el modelo de mejora escolar de Hopkins (1996). Dicho modelo establece que el éxito en los esfuerzos de mejora reside en la capacidad de la organización para saber traducir las Presiones Externas para el Cambio (Administración, Reformas Administrativas, cambios sociales y económicos, etc.) en Prioridades para el Desarrollo Escolar del propio centro, lo que implica tener en cuenta por igual las Condiciones de práctica de clase (la cultura de trabajo diario) y las Condiciones de Desarrollo Organizativo del centro para poder decidir la estrategia de mejora más adecuada .

Hopkins y Ainscow (1993), a través de su proyecto de investigación *Mejorar la calidad de la educación para todos* (IQEA), donde participaron centros escolares ingleses especialmente familiarizados en procesos de mejora, identificaron seis condiciones organizativas que determinaban la capacidad interna de cambio de esos centros: *desarrollo profesional, compromiso, investigación y reflexión, liderazgo, coordinación, y planificación*. Estas condiciones de los centros son determinantes en las primeras fases de impulso del desarrollo organizativo y de la mejora escolar; por eso es necesario trabajar inicialmente con estrategias que desarrollen dichas condiciones.

Una de las conclusiones que parece desprenderse de nuestro estudio, de una manera provisional y no determinante, –se necesitaría realizar algunos otros estudios que ampliaran la muestra de centros analizados– es la inadecuación del constructo "Capacidad de desarrollo interno (Hopkins, 1996) y sus seis variables o dimensiones organizativas al contexto educativo español. En efecto: la evidencia empírica recogida nos lleva a concluir que en los centros educativos españoles, ya sean de Primaria o Secundaria, pueden darse, de forma general y en algún grado suficiente, como mucho dos de las seis condiciones organizativas que proponía Hopkins: 1a b) "implicación de profesores, padres y estudiantes" y la d) "Estrategias de coordinación –sistemas de comunicación, creación y mantenimiento de grupos para coordinar el esfuerzo de mejora– por niveles o departamentos". El resto de condiciones a, c, e y f –"Políticas de desarrollo del profesorado", "Prácticas de liderazgo "transformacional" (Bass, 1985)", "Utilización de la Investigación y la reflexión" y "planificación colaborativa"– aparecen en ocasiones excepcionales en la cultura organizativa de nuestros centros.



## 2. El proceso de investigación

Afortunadamente el proceso de investigación seguido (metodología etnográfica y recogida de información a través de entrevistas individuales y grupales) nos ha permitido reconstruir inductivamente el constructo "Capacidad de desarrollo interno" en torno a estas seis dimensiones o condiciones organizativas internas expresadas en forma bipolar: 1) dirección fuerte o débil; 2) estructura de apoyo interno extensa o limitada, 3) desarrollo organizativo orientado al mantenimiento o al cambio, 4) cultura de trabajo asentada o inestable, 5) clima de trabajo cohesionado o desestructurado, y 6) grado en que "las metas y valores de la Institución" (en relación con su entorno) están "claras" y son entendidas del mismo modo por todos. Tal y como se recoge en el modelo para el análisis histórico-dinámico de los centros educativos que presentamos en la figura 1 (Goikoetxea y otros, 2000). Desde nuestro punto de vista estas seis condiciones organizativas en interacción pueden describir mejor la "capacidad de desarrollo interno" de los cinco centros estudiados que los seis factores de Hopkins (1996).

Esto significa que la recogida de información sobre estas seis dimensiones en interacción, junto con las dimensiones históricas (historia institucional) y contextuales más relevantes (política educativa y contexto social) puede ser un buen punto de partida y servir de instrumento de diagnóstico para identificar las condiciones organizativas internas de cada centro. De forma que puede ayudarles a concretar mejor sus necesidades de mejora y a establecer prioridades sobre ellas, así como a seleccionar la estrategia de mejora más adecuada a sus posibilidades.

Es importante advertir que la "capacidad de desarrollo interno" de un centro no se identifica con el "desarrollo organizativo general" de ese centro; es sólo una de sus condiciones. Coincidiría con el concepto de "prontitud" o "disponibilidad" organizativa para aprovechar las ocasiones externas en beneficio del propio desarrollo. El desarrollo general de un centro es consecuencia de la interacción de forma dinámica, no lineal, y a veces sorprendente, de diversos factores: a) el contexto social, b) la política educativa, c) la historia institucional, d) la capacidad interna de desarrollo, y e) la implementación o no de estrategias adecuadas de mejora. Esta es otra de las conclusiones generales de nuestro estudio.

Como se describe más arriba (Goikoetxea y otros, 2000) dos de los seis factores que conforman la "prontitud" o "disponibilidad" organizativa, la "capacidad interna de desarrollo" de un centro son: 1) la dirección fuerte o débil, y 2) la estructura de apoyo interno extensa o limitada. El

resto del trabajo lo dedicaremos a describir la presencia de estos dos factores en los cinco centros estudiados.

Definimos el factor "dirección fuerte o débil" como aquella función directiva que se ejerce de forma estable (con cierta duración en el cargo), consistente (con cierta continuidad y coherencia en la línea de trabajo) y con cierta capacidad de liderazgo en la organización (presentación de una visión y plan o proyecto para la organización); suele ir acompañada de cierta legitimidad o respaldo por una parte del claustro. Definimos el factor "estructura de apoyo interno extensa o limitada" como la red de personas y estructuras de apoyo (comisiones de voluntarios, coordinadores de programas de formación, responsables de algún área de gestión curricular –Jefes de Seminario, coordinadores de ciclo o etapa, etc.) en la que las direcciones de los centros suelen apoyarse para dinamizar su centro.

Estos dos factores mantienen cierta independencia recíproca pero la investigación reciente sobre liderazgo sugiere su interconexión cada vez más profunda (Hall y Hord, 1987). Como señala Bolívar (1997), la cuestión es si el liderazgo es un rol con determinadas funciones o más bien son las funciones las que asumen un rol específico. El liderazgo es, entonces, un conjunto de tareas que se pueden realizar, más que la representación de un papel: y las tareas pueden ser ejercidas por distintas personas. Por tanto, la extensión de la red de personas y estructuras que juegan el papel de apoyo interno en la dinamización y mantenimiento del cambio de un centro, y la calidad de la relación con el director/a en el ejercicio de esa función, puede ser un factor de la "capacidad interna de desarrollo" de ese centro, como trataremos de describir.

### 3. Presentación de los casos

Empezaremos con la descripción de algunos rasgos contextuales generales (contexto social, política educativa, historia institucional) que nos sirvan para identificar cada caso o centro. Presentaremos en primer lugar los centros de Primaria (casos A, B, y C) y después los de Secundaria (casos D y E).

CASO A. Centro Urbano de Primaria; Entorno social muy estable: barrio joven y de nivel socioeconómico medio/medio-bajo; Grupo "fundador" muy homogéneo (8-10 profesores provenientes de otro Claustro); Larga permanencia de la Dirección (16 años) y de los miembros de su equipo; Claustro actual de 30 profesores; Tradición: modelos bilingües de Enseñanza (modelos B y D; el Modelo A –enseñanza en castellano con asignatura de Euskera– en desaparición); Cambios muy profundos de plantilla por dos veces (Concurso de traslados en 1993 y desplazamiento de profesorado de 1º Ciclo de la ESO a centro de Secundaria en 1995); Buen Ambiente en el Claustro; Tradición de trabajo en equipo; Unidades básicas de trabajo: los equipos de nivel y el equipo de ciclo; Buena comunicación con los padres y madres del centro.

CASO B. Centro de Población local de Comarca, de Primaria; ubicado en barrio alejado del centro del pueblo y en una montaña que separa bastante; centro que recibe población emigrante y de nivel socioeconómico bajo. Dirección muy estable (9 años seguidos); Claustro de 40 profesores; centro vanguardista en la euskaldunización a primeros de los 90 (modelos B y D, junto al A). Sufre fuertes cambios en la población escolar que recibe: a primeros de los 90 recibe alumnos/as de todo el pueblo llegando a tener 900 alumnos y disfrutar de servicios de autobús y comedor; a partir de la segunda mitad de los 90 se produce un fuerte descenso de matrícula (400 alumnos) y aparece alumnado marginal; fuerte cambio sociológico a partir de 1994 en la población escolar potencial (por concentración de viviendas sociales en zona próxima al centro); a principios de los 90 el centro sufre dos fusiones con plantillas de otros dos centros de Primaria próximos como consecuencia de la reorientación estratégica que se quería imprimir (convertir al centro en centro de referencia de enseñanza euskaldún para todo el pueblo); hay una tercera fusión con el profesorado de Preescolar en 1996; fuerte presencia del centro en fiestas y actividades culturales del barrio.

CASO C. El caso C se trata de un Centro comarcal de Primaria en una población de zona rural de un valle del interior, que acoge la población escolar de otros pueblos más pequeños, con población en su mayoría de lengua materna vasca, sin presencia de población emigrante; a finales de los 70 la Ikastola del pueblo (3 profesores) se fusiona con este centro público. Centro pequeño con un claustro estable de 10 profesores euskaldunes que llegaron al centro en los momentos de

implantación de los modelos lingüísticos bilingües B y D (principios de los 80), sin competencia de otras redes y con población escolar asegurada y estable. Desde la implantación de la ESO en el pueblo (curso 1996–97) el centro comparte edificio con el Instituto de ESO lo que ha originado bastantes estrecheces (tienen prometido la construcción de un nuevo edificio con uso exclusivo). La dirección es asumida por rotación y entendida como tarea administrativa por la que todos los profesores deben pasar; existe una escuela de padres pero la participación es irregular. El claustro realizó un esfuerzo extraordinario de formación (asistencias a planes intensivos de formación) y elaboración autónoma del PEC del centro en la primera mitad de la década pero no ha tenido continuidad posterior.

CASO D. Unico Instituto de Enseñanza Secundaria en Pueblo Local grande(10.000 habitantes) de carácter industrial que sufrió una fuerte depresión en la década de los 80. La población escolar que recibe es población emigrante asentada en el pueblo desde la década de los 60 y de zonas rurales próximas. Dirección muy inestable (seis direcciones en la década de los 90); el Claustro se compone actualmente de 90 profesores/as (de 40 profesores/as a finales de los 80); coincidiendo con la salida de la depresión económica a finales de los 80, mala imagen del centro en el pueblo (fuerte descenso de matrícula); las dos primeras direcciones de los 90 hacen un gran esfuerzo por lograr la estructuración y autorregulación institucional perdida en década anterior; Entrada voluntaria en el bachillerato Experimental en 1992–93 (superación de mala imagen); grandes obras de ampliación y acondicionamiento en etapa 1992–94; ubicación del 1º Ciclo de la Eso en el Instituto (1995–97) y el 2º Ciclo de Eso en 1997–99; fuerte cambio en la tipología del alumnado (presencia de un grupo de alumnos/as desmotivados hacia el aprendizaje y que plantean problemas de disciplina); fusión, todavía sin asumir por ambas partes, de la plantilla de maestros de 1º ciclo con el resto de profesores en un único claustro, fusión de un centro de Formación profesional (6 profesores) con Instituto (1998–99) ; puesta en práctica de Bachillerato Artístico y Ciclos Formativos (Estética, Análisis y Control).

CASO E. Centro de Secundaria de pueblo grande (cerca de 10.000 habitantes),cabecera de valle interior, con un 50% de población de lengua materna vasca, que atiende a 700 alumnos/as y tiene un claustro de 72 profesores, bastantes profesores son o han sido oriundos de la zona; en los últimos 3 años ha llegado mucho profesorado nuevo de otras zonas; imparte docencia en los tres modelos lingüísticos(en castellano y los dos modelos bilingües B y D). En el pueblo existe otro centro que imparte un Bachillerato Tecnológico y que estuvo apunto de absorber a este centro con motivo del mapa escolar (1995–96), en la actualidad sigue siendo un centro competidor. Desde hace 3 años (1997), a raíz de la implantación del segundo ciclo de la ESO(1997–99)nadie quiere asumir la dirección llegándose a elegir por sorteo. El profesorado de bachillerato se encuentra bastante desmotivado ante las nuevas condiciones de trabajo que se derivan de la reforma. En la actualidad el centro imparte docencia de Eso, Bachilleratos y Ciclos Formativos en dos edificios distintos (en un centro compartido con un centro de Primaria se ubica el 1ºciclo de ESO). El profesorado de 1ºciclo de ESO no participa en la dinámica general del centro (no ha participado en la elección de la nueva dirección argumentando desconocimiento de las personas). El Instituto actual, ubicado en el centro del pueblo, acoge el resto de etapas. Justamente a su lado se está procediendo a levantar un edificio nuevo que acoja todas las etapas educativas del centro. La supervisión de la obra y el tratamiento educativo de algunos alumnos difíciles constituyen los principales problemas de la actual dirección.

#### 4. Algunos resultados

Seguiremos con la exposición de algunas diferencias significativas entre los centros de primaria y secundaria en relación con los dos factores señalados en nuestro estudio (a)"Dirección fuerte o débil", b) "estructura de apoyo interno extensa o limitada". Las afirmaciones o conclusiones generales que se derivan de nuestro estudio en relación con el factor "dirección fuerte o débil" son las siguientes:

1) Llama la atención la mayor estabilidad y solidez de los equipos Directivos de centros de Primaria frente a los equipos de Secundaria. Nos encontramos con centros de Primaria que en estos diez años (1990–2000) no han cambiado de Dirección, mientras que en los dos centros de secundaria estudiados es rara la dirección que haya permanecido más de dos cursos.

2) Las dificultades de algunos centros de secundaria para relevar a sus direcciones han aumentado a medida que se implantaba la Reforma, especialmente con la implantación de los dos ciclos de la ESO. En un centro (caso D) las últimas direcciones han salido por indicación forzada desde la inspección, en el otro centro (caso E) las últimas direcciones se han elegido por un imaginativo procedimiento de "sorteo y elección por el claustro" entre los profesores titulares.

3) Las condiciones de acceso (forma de elección) y la duración en el cargo son dos condiciones necesarias, pero no suficientes, para la aparición de una dirección "fuerte". Las direcciones que se sienten respaldadas por parte de su claustro tienen mayor capacidad para organizar grupos de trabajo entre sus profesores en base a prioridades o un proyecto de centro. La prolongación en el puesto es garantía de continuidad en ese proceso de mejora. Sin embargo, no todas las direcciones tienen una visión clara del futuro de su centro ni son capaces de poner en práctica las estrategias que lleven a sus profesores y organización a compartirla, mucho menos a elaborarla conjuntamente con ellos.

4) Hay concordancia entre la presencia/ausencia de direcciones fuertes y el fortalecimiento o debilitamiento de la capacidad interna de desarrollo de los centros. De hecho, los centros de primaria (A y B) con dirección más estable en el tiempo (16 años en el caso del centro A; 9 años, en el centro B) y con un perfil de liderazgo claro son los que manifiestan una capacidad interna de desarrollo más elaborada. El centro de secundaria (caso D) manifiesta etapas, en la primera mitad de la década (1990-95) donde su mayor capacidad interna se corresponde con la presencia de direcciones fuertes. Ambos centros de secundaria (D y E) recurren a direcciones elegidas con cierto respaldo claustral en épocas de crisis institucional.

5) Hay diferencias en cuanto al contenido en el ejercicio de la función de liderazgo en las direcciones "fuertes" de Primaria y Secundaria. En el caso de las direcciones únicas de los centros de Primaria de los casos A y B el ejercicio del liderazgo se aproxima bastante a las características del liderazgo "transformacional" (Leithwood, 1994: 57-60). Mientras que en el caso de las direcciones de centros de Secundaria (casos D y E) el ejercicio del liderazgo tiene componentes mezclados del liderazgo "transformacional" (visión de la organización compartida y trabajo colaborativo) y "transaccional" (representante institucional, búsqueda de recursos...).

En cuanto al segundo factor ("red de apoyo interno extensa o limitada") extraemos las siguientes conclusiones:

1) Existen diferencias culturales y organizativas de partida entre los centros de Primaria y Secundaria: mientras que los centros de primaria suelen contar con unas estructuras de apoyo interno bastante afianzadas en su tradición organizativa (a comisión pedagógica, los coordinadores de ciclo, el equipo directivo, etc.), los centros de Secundaria tenían escasas estructuras de apoyo interno (los seminarios) y prácticamente su red de figuras y estructuras de apoyo interno estaba por crearse a lo largo de esta década (Comisión pedagógica, Orientador, equipo de tutores, grupos de formación, etc.). Puede decirse que la red de personas figuras y estructuras de apoyo interno estaba más "formalizada" en los centros de Primaria.

2) A pesar de la mayor tradición y presencia de ciertas figuras y roles de apoyo interno en los centros de Primaria, hemos encontrado en algunos profesores de estos centros cierta tendencia a rehuir y desvalorizar estas funciones (los puestos de coordinador/a de ciclo suelen cubrirse por rotación, ya que nadie quiere asumir la función de forma estable). Algo parecido pasa con la función directiva en el centro del caso C. Se tiende a relacionar las tareas y funciones organizativas con cuestiones de pura gestión burocrática y papeleo. Pareciera como si existiera cierta dificultad para asumir una visión global de la gestión del centro y de la tarea profesional (curricular y organizativa).

3) En los casos de los dos centros de secundaria las redes de apoyo interno se relacionan más claramente con grupos informales o personas que han adquirido cierto compromiso (por amistad o aquiescencia) con el equipo directivo. En el caso del centro D estos apoyos informales se han ido debilitando como consecuencia de la desmotivación personal de esos profesores/as a causa de los procesos de implantación de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y de la creación de un macrocentro de secundaria. En el caso del centro E las funciones de apoyo interno se encuentran

diluidas en el conjunto del profesorado por entender la gestión de forma asamblearia y solidaria ("el marrón es de todos"). En los centros de secundaria los profesores tienden a percibir las tareas de coordinación y gestión como pesadas, poco reconocidas por los compañeros, y alejadas de la auténtica tarea profesional (el trabajo de aula).

4) Se da una relación directa entre presencia de direcciones fuertes y mayor o menor amplitud y profundidad de la red o estructura de apoyo interno de los centros. En los centros de Primaria, en el caso A: la presencia de una dirección fuerte con un liderazgo transformacional hace que la red de apoyo interno, a parte de las estructuras formales de coordinación (comisión pedagógica) sea subsumida por el trabajo en equipo del profesorado. En el caso B: la presencia de una dirección fuerte con un liderazgo transformacional (aunque con un trabajo colaborativo algo forzado) hace que la red de apoyo interno sea extensa. En el caso C: la sustitución continua de las direcciones –prácticamente cada curso– no facilita la ampliación de la red básica de apoyo interno (Comisión Pedagógica más coordinadores de ciclo) ni estimula un funcionamiento que vaya más allá de la gestión burocrática. En los centros de Secundaria, en el caso D: son las primeras direcciones de la década, las direcciones más fuertes, las que consiguen una estructura informal de apoyo (comisiones de trabajo de voluntarios etc.) más amplia. El funcionamiento asambleario del centro E no permite distinguir su red de apoyo interno aunque sí se diferencian estructuras propias (Comisión pedagógica, grupo de normalización del euskera, elaboración de materiales con otros institutos, etc.

5) La aparición de nuevas figuras o roles (orientador/a, coordinadores de programas de formación, etc.) en los centros de secundaria, como consecuencia de las exigencias de la reforma y de los nuevos planes de formación auspiciados desde la administración bajo el enfoque de "formación basada en el centro", tienen el peligro de "quemarse" antes de nacer a causa de su deficiente planificación: son funciones donde se acumulan excesivo número de tareas, con escaso reconocimiento, falta de formación, y nula preparación del claustro para entender su trabajo. Esto se hace patente en el caso del centro D.

## 5. Un ejemplo ilustrativo

Por último, trataremos de describir, a modo de ilustración, el comportamiento de las direcciones de uno de los cinco centros (el caso del centro D, de secundaria) en estos diez últimos años (1990–2000). En el estudio se recoge información relevante sobre el ejercicio de la función directiva en cada uno de los cinco centros pero, por falta de espacio, nos limitaremos a presentar uno de los casos de secundaria, por ser más sugerente.

La caracterización de una dirección como "fuerte" o "débil" depende de la presencia, además de otros factores (condiciones de acceso al cargo, continuidad en el puesto, etc.) de la conducta de liderazgo "transformacional" en el ejercicio de la función directiva, que resumimos en los siguientes aspectos (Immegart y otros, 1995; Bredeson, 1985; Vaill, 1984; Leithwood, 1994): a) Visión de la Organización, b) Misión de la organización, c) Capacidad de diagnóstico certero de la situación, d) Proyecto de Dirección que se centra por igual d.1) en la reestructuración organizativa como d.2) en el cambio cultural (filosofía del centro), e) estilo de liderazgo, y f) mecanismos del liderazgo.

Lo que llama en primer lugar la atención de la Dirección en este centro de Secundaria es la rapidez con que se realiza el relevo en la dirección (una media de 2 años por dirección; de forma que en estos últimos 10 años ha habido 6 direcciones). Esta "volatilidad" de las direcciones en este centro de Secundaria contrasta con la gran estabilidad de las direcciones que hemos encontrado en los centros de Primaria analizados (9 y 16 años seguidos en el puesto de dirección). Hecho que no nos ha permitido analizar en profundidad la gestión de alguna dirección particular; nuestro análisis se concreta en un análisis de la "función de Dirección" en general tal y como la hemos percibido a través de la información que se nos ha aportado sobre las diferentes direcciones de este centro en esta década.

Un análisis histórico de la "función directiva" en este centro nos lleva a distinguir tres etapas básicas: a) finales de los 80: máxima debilidad de la dirección; b) primera mitad de los 90: la dirección llega a tener cierta influencia sobre buena parte del claustro (la dirección consigue la implicación

activa del claustro o, en algún caso, el consentimiento pasivo de este ante cierta tarea general de cambio); c) últimos años de la década (1997–2000): la dirección es buena “gestora” ante la falta de implicación del claustro o simplemente “subsiste”, las tareas son básicamente de mantenimiento.

Finales de los 80: máxima debilidad de la Dirección. La debilidad normativa existente en la definición de las funciones de la dirección y en los procedimientos de regulación de la vida interna y gestión de los centros era la causa principal por la que los/as directores/as estaban “vendidos/as” o a merced de los diferentes grupos o corrientes de opinión establecidos en el claustro. Por otra parte, estaba muy asentada en la mentalidad de los profesores de aquella época la creencia de que la tarea de dirigir un centro era cuestión de realizar la gestión administrativa de aquél, una tarea tediosa y poco considerada por los compañeros y la Administración. Existía, por tanto, cierta tendencia o actitud bastante generalizada entre los profesores de desvalorización de esta función. “Entonces son direcciones muy marcadas por las premisas de Delegación, las pocas premisas que da; entonces hay una libertad terrible. No disponemos de un ROF. Entonces las direcciones tienen que jugar con los sectores que componen el claustro” (CAIC1, 14).

En aquella época existían dos sensibilidades ante la conveniencia o no de asumir la tarea de dirección del centro: a) los que estaban interesados en mantener una dirección “débil” pues esta permitía mayor margen de maniobra para impulsar dinámicas asamblearias y participativas. Además consideraban a la Dirección como “correa de transmisión” entre la Administración y el Claustro: lo que podía hacer entrar en contradicción en algunos momentos si se llegaba a asumir el cargo. Y b) los que creían en la Dirección como mecanismo de autorregulación institucional. (CAIC1, 17–18).

Primera mitad de los 90 (1989–96): la dirección llega a tener cierta ascendencia sobre buena parte del claustro. Las direcciones de esta época, todas ellas, tienen en común: que son elegidas por el claustro, construyen equipos directivos bastante homogéneos, con cierta continuidad entre ellos (en todas hay miembros de la dirección anterior), y con un cierto programa de Dirección. La primera Dirección de esta época (1989–91) consigue implicar al claustro en un proyecto común: reorganización interna y cambio de imagen ante los padres como forma de salir de la “crisis” del centro. La segunda dirección (1992–95), que mantiene cierta continuidad física e ideológica con la anterior, consigue la adhesión del claustro a la idea de apuntarse al Bachillerato Experimental que ofertaba la Administración, apostando de forma colectiva por el Futuro del Centro. La tercera dirección de esta etapa (1995–97) se ve implicada en la representación institucional y en los procesos externos de negociación y coordinación para conseguir que la Enseñanza Secundaria Obligatoria se adjudicara a este Instituto. En este caso el claustro se mantiene como espectador pasivo que “consiente” como “mal menor” que la Eso se adjudique al centro. Cuando esta Dirección trata de exigir a los profesores de bachillerato ciertos compromisos de coordinación con los profesores de 1º ciclo de ESO que implicaban romper con ciertas tradiciones de trabajo de ese colectivo (pasar la hora semanal de seminario a las tardes) se produce una cierta ruptura entre parte del claustro y la dirección; esta acaba por autodimitirse.

Últimos años de la Década (1997–2000): las dos direcciones de esta época acaban por realizar funciones de mantenimiento. Estas dos direcciones últimas no se presentan voluntariamente para acceder al cargo. Son elegidas por la Inspección. No saben exactamente el apoyo del claustro que tienen y no logran integrar a ningún miembro de la anterior dirección. En el caso de la primera dirección de esta etapa (1997–99), probablemente la etapa más compleja de toda la década: se consigue gestionar satisfactoriamente las complejas cuestiones organizativas que plantea un macrocentro (unificación de horarios, calendario, y claustro, etc.). La última dirección (1999–00) se plantea como reto aguantar durante un año sin que se deteriore la situación (se produzca un descenso de matrícula de alumnos/as o los profesores no lleguen a estar a gusto por cuestiones de horarios, etc. ).

Vamos a tratar de analizar, en la medida que los datos nos lo permitan, en qué modo estas direcciones comparten los rasgos de una dirección fuerte o débil tal y como se recogen en el encabezamiento de este apartado. En el caso de las direcciones de la primera mitad de los 90 es claro que todas ellas tenían una “visión” de su centro, una “misión” para el mismo, y “un diagnóstico certero de la situación” de su organización. En cuanto al cuarto aspecto “Un proyecto de dirección que se centra por igual a) en la reestructuración organizativa como b) en el cambio cultural (filosofía

del centro) “no tenemos datos para opinar porque no conocemos ni esos proyectos de dirección escritos ni su puesta en práctica. Lo mismo nos pasa con los aspectos restantes (e) “estilo de liderazgo” y f) “mecanismos del liderazgo”.

En el caso de la primera dirección (1989–91), su “Visión” de la organización tenía que ver con: *“una institución que está en crisis y que sólo cuenta con sus propias fuerzas para salir de ella”*. *“En el caso del otro grupo tampoco se veía claro (el entrar en la dirección) pero se tenía presente que el centro en un futuro podía perder matrícula, que el centro necesitaba de nuestro empuje, de nuestro empeño”* (CIC1, 18). Su “Misión” de la organización aparece con más claridad si cabe: 1) el centro debe dotarse de forma consensuada de una organización interna que regule el funcionamiento cotidiano; 2) para así, poder cambiar la imagen ante los padres y convencerles de que el centro ofrece una educación de calidad. *“Lo que hizo esa dirección fue sujetar sin prohibir: que supieran que podían hacer huelga pero que tenían que seguir unos pasos y cumplir ciertas condiciones”*. (CAEP, 8). Está claro que había hecho también un “Diagnóstico certero de la situación” pues consiguió la implicación activa de la mayor parte del profesorado y enseguida empezó a modificarse positivamente la imagen externa del centro. Es posible que dispusiera también de un “Proyecto de Dirección centrado por igual a) en la reestructuración y b) en el cambio cultural (filosofía del centro): de hecho el proceso de reordenación interna es un proceso de reestructuración y el proceso de cambio de imagen tiene que ver con el cambio cultural (centrar la mirada de los profesores en aquello que realmente preocupa a los padres: el orden, la regulación de la convivencia y el aprendizaje).

En el caso de la segunda dirección (1992–95) es posible que compartiera la “visión” de la organización del anterior equipo pues había sido miembro del mismo. Sin embargo, consigue ampliar la “misión” de la organización: *“el centro debe dotarse de un sentido de futuro que alce la moral de los profesores y que afiance su supervivencia: hay que entrar en el Bachillerato Experimental”*. Esta Dirección también hizo *“un diagnóstico certero de la situación”* dada la alta implicación e ilusión con que el profesorado abordó la experiencia del Bachillerato Experimental.

En el caso de la tercera Dirección, esta también tenía una “visión” de la organización: *“1) los centros públicos son de difícil gestión comparados con los privados, 2) esto dificulta su capacidad de reacción rápida ante los cambios del entorno y por tanto su supervivencia”*. *“No creo que haya mejor calidad en la Privada que en la Pública. ¡Pero sí hay diferente Gestión!. Y Yo creo que en ese sentido la Pública tiene una gran desventaja. La gestión de la Privada es mucho peor para el profesorado: está más controlado, más atado...lo que no quiere decir que sea mejor la calidad de la enseñanza... Pero sí...luego tiene una mayor capacidad de modificar cualquier esquema que en la Pública...pues cualquier cosa que se quiera cambiar es como un “elefante”*. (CAIC2, 1). También elabora una “misión” para la organización: *“el centro debe enviar el mensaje, y creérselo, de que es una “escuela pública, vasca, y de calidad”*. Lo que no está tan claro es que hiciera un “diagnóstico certero de la situación”: su grado de implicación con la implantación de la ESO en el centro le lleva a cometer un error de cálculo. Este Director pensó que sus compañeros estaban en tan buena disposición como él para aceptar los requerimientos de la ESO. Lo que le llevó a un enfrentamiento con parte del claustro y a su autodimensión.

En el caso de los dos directores de la última época (1997–2000) puede decirse que ninguna de las dos tienen una “visión” de la organización, ni una “misión” de la organización. Es posible que la primera comparta como “visión” lo que la dirección anterior (1995–1997) se plantea como “misión”. *“Y era un poco dar imagen de que la Escuela pública funciona, es pública, es vasca y es seria y de buen nivel. Pienso que lo conseguimos ya que esto funcionaba bien. Se comenzó con la dirección anterior, que fue la que quería impulsar este concepto de Escuela Pública, vasca, y nosotros seguimos”* (CAIC3, 23). Lo que si tiene esta primera dirección es un “Diagnóstico certero de la situación”: *“lo que necesita la organización en estos momentos de gran complejidad es que la Dirección solucione con eficacia las cuestiones administrativas y que de un tratamiento igualitario a todos los profesores”*. Es a esto a que se dedica esta Dirección. En el caso de la última Dirección (1999–2000), esta no parece compartir ni siquiera un “diagnóstico certero de la situación”, simplemente se dedica a subsistir.

Algunas conclusiones generales sobre la naturaleza fuerte o débil de la función directiva de este centro pueden ser: 1) el problema de una dirección fuerte o débil, en este centro, no es una cuestión de “todo o nada”: no se puede afirmar de modo absoluto que este centro haya cubierto la

función directiva de modo "fuerte" o "débil". Es una cuestión de temporadas históricas: en la primera mitad de los 90 el centro consiguió dotarse de direcciones fuertes, aunque lamentablemente poco estables en el tiempo. En la etapa final de la década se ha debilitado notablemente la función directiva. 2) Parece bastante claro que los momentos más dinámicos de este claustro y centro coinciden con la etapa donde aparecen direcciones fuertes (1990–1995). 3) Los procesos de implantación de la ESO han acabado por constreñir a las direcciones a tareas de mantenimiento exclusivamente.

## 6. Resumiendo

Nuestro trabajo aporta datos sobre la dirección y profesorado que juegan roles de apoyo interno a la mejora y su mantenimiento; en definitiva: la función de "liderazgo" puede ser ejercida por personas que ocupan posiciones "formales" e "informales" en la organización. Su extensión y profundidad está relacionada con el estilo de liderazgo de la dirección. Estas conclusiones están en consonancia con los resultados generales de la investigación especializada sobre el tema. Su novedad está en el enfoque y la metodología de la investigación: relaciona la Dirección y el apoyo interno con la capacidad de desarrollo interno de los centros y aporta una descripción contextual y longitudinal de esas funciones a lo largo de un período amplio de tiempo (diez años).

## Bibliografía

- Bass, B.(1985). *Leadership and Performance beyond Expectation*. NewYork: Free Press.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos, en Medina, A. y Moreno, J.M. (Eds.): *Actas de la VIII Reunión del Grupo Ademe*, Madrid: UNED.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bredeson, V. (1985). An analysis of the metaphorical perspectives of school principals. *Educational Administration Quarterly*,1 (21) 29–50.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eisner, E.W.(1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Goikoetxea, J. y otros (1998). *Los directores, otros agentes de cambio, las estrategias de mejora, y los niveles internos de capacitación para el desarrollo escolar en los centros de Primaria y Secundaria en la CAV en los últimos10 años*. Proyecto de Investigación subvencionado por UPV-EHU.
- Goikoetxea, J. y otros (2000). La Capacidad Interna de Desarrollo en organizaciones educativas; algunas configuraciones. Comunicación presentada en el *VII Congreso de Psicodidáctica*, celebrado en Vitoria-Gasteiz, los días 25,26 y 30 de Octubre del 2000.
- Hall, G.E. y Hord (1987). *Change in schools. Facilitating the process*. New York: Suny Press.
- Hopkins, D. (1996). Estrategias para el desarrollo de los centros educativos. En *II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, 377–402.
- Hopkins, D. & Ainscow, M. (1993). Making Sense of School Improvement: An Interim Account of the Improving the Quality of Education for All' Project. *Cambridge Journal of Education*, 23 (1), 287–304.
- Immegart, G.; Pascual, R. y Immegart, M.L. (1995). *Formación de directores de centros educativos*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Leithwood, K. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. En *Revista de Educación*, 304 (mayo-agosto), 31–60.
- Marcelo, C. y López Yáñez, J. (Coords.) (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Nieto Cano, J.M. y Portela Pruaño, A. (1991).Funciones, procesos y formación de apoyos externos e internos. En Escudero, J.M. y López Yáñez, J. (1991). *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Málaga: Aljibe.

Vail, (1984). The Purposing of high-performing systems. En Sergiovanni, T. And Corbally, J. (Eds.). *Leadersip and Organizational Culture*. Univ. Of Illinois Press, 85-105.