

## Dirección escolar y desarrollo de la L.O.G.S.E.: el desencuentro entre la teoría y la práctica

POR

*M<sup>ª</sup> Teresa GONZÁLEZ GONZÁLEZ*

Universidad de Murcia

**Resumen:** En este artículo se realizan algunas consideraciones en torno a la dirección escolar y al desarrollo de la LOGSE, a la luz de diversos datos recogidos en el contexto más amplio de una investigación realizada en el departamento de Didáctica y Organización escolar, sobre la difusión y el desarrollo inicial de la LOGSE. Se comentan en primer lugar algunas ideas acerca del/la director/a como agente de reforma y cambio educativo, así como algunas perspectivas que se están desarrollando desde el movimiento de reestructuración escolar en torno a la dirección, como referentes básicos desde los que entender los planteamientos de la administración educativa en torno al tema. Desde este marco de referencia, se presentan y analizan algunos de los datos recogidos en la mencionada investigación.

**Abstract:** This article studies different issues concerning school reforms and principalship role in education. In the first place, some of the recent visions about school direction -change agent, transformational leader- are presented and evaluated. Secondly, different data, coming from a broader project on LOGSE diffusion and implementation, are presented, analysed and interpreted.

**Palabras clave:** Dirección Escolar. Reforma. Centro Escolar. Liderazgo. Cambio educativo. Reestructuración.

**Key words:** Principalship. Refom. School organization. Leadership. Educational Change. Reestructuration.

### Introducción

La dirección escolar y su importancia en el desarrollo de las reformas escolares constituye, sin duda, un tema al que se le está prestando una atención particular desde distintos frentes.

En general, toda la problemática de la dirección escolar ha cobrado un interés renovado en el campo de la Organización Escolar con las aportaciones y reflexiones

realizadas desde planteamientos interpretativistas y críticos acerca de la escuela como organización (González, 1994). Podría decirse en este sentido que, hoy por hoy, está bastante devaluada, tanto en el plano de la reflexión teórica como en el de los principios y declaraciones de la administración, una concepción de la dirección como mera gestión de centros escolares: Aunque la dirección escolar conlleva ciertas funciones y cometidos prácticos, el desempeño de las mismas remite a otras cuestiones, valores e ideologías que desbordan ampliamente consideraciones y decisiones exclusivamente técnicas y gerenciales.

Sobre esta idea de base, me localizaré, en las páginas que siguen, en la dirección y las reformas y cambios educativos.

Son dos los grandes frentes desde los que se está abordando específicamente esta problemática: por un lado, la literatura sobre el cambio educativo y mejora escolar, entre cuyas conclusiones teóricas y propuestas sobresale el papel de la dirección escolar en el desarrollo de las reformas (Fullan y Hargreaves, 1991). Por otro, el amplio campo de la denominada reestructuración escolar, en el cual la redefinición de concepciones y tareas sobre la dirección constituye un tema importante (Murphy, 1991).

## **I.-REFORMAS EDUCATIVAS Y DIRECCION ESCOLAR**

Desde distintos ámbitos, y en el contexto de las demandas e intereses sociales, económicos, ideológicos, políticos, culturales y económicos que caracterizan a la década de los 80 y la actual de los 90, se ha ido produciendo, a nivel internacional, un fuerte revisionismo de los sistemas educativos en su conjunto y, más específicamente, del currículum, gestión y organización de centros y de los consiguientes procesos y funciones implicados en ello: planificación, desarrollo, evaluación, funciones de profesores, apoyos externos, directores... Como consecuencia, se han ido planteando reformas tras reformas en diversos países occidentales, caracterizadas todas ellas, de alguna manera, por el énfasis puesto en lo que se denomina factores marco de segundo orden. Son, en este sentido, reformas que se orientan no sólo a alterar elementos nucleares de la educación formal (currículum, enseñanza, medios y recursos...) sino, en sentido más amplio, las estructuras, condiciones, procesos que intervienen y son necesarios para un desarrollo plausiblemente eficaz de los cambios. Cuestiones candentes en este momento como la centralización o descentralización educativa, la autonomía, la participación, la ampliación de las responsabilidades de los centros escolares, las apelaciones a la remodelación de estructuras, funciones y procesos para adaptar, apropiarse y desarrollar las reformas, etc. son una muestra de ese interés en los factores de segundo orden.

En el marco de ese movimiento transformador, se sitúa la reconstrucción actual de

la dirección escolar, en la que confluyen, junto con elementos de carácter contextual y de naturaleza política, social y cultural (neoliberalismo, cultura de la nueva derecha, imperativos del racionalismo económico...), desarrollos provenientes de la investigación y teoría sobre el cambio educativo, así como de la gestión y organización de centros.

El modo de repensar la función directiva en este contexto viene marcado, entre otras cosas, por dos cuestiones o ideas básicas:

1) El reconocimiento de que cualquier proyecto de reforma desde arriba tiene muy pocas posibilidades de ser desarrollado adecuadamente en los contextos escolares a no ser que se promuevan y orquesten diversas condiciones mediadoras, cuidadas estrategias y políticas de desarrollo y, dentro de las mismas, se potencie la responsabilidad, compromiso y tareas de ciertas funciones dentro de los centros. Entre ellas ocupa un lugar relevante la dirección concebida, en este caso, como agente de reforma (Glater, 1993, Tejada y Moreno, 1993)

2) La apelación, cada vez más insistente, al poder, capacidad y responsabilidad de los centros y profesores para readaptar contextualmente reformas externas e, incluso, asumir los propios márgenes de autonomía e iniciativa reformadora. La dirección en este contexto aparece concebida como agente transformador y como dinamizador educativo (Leithwood, 1994; Smyth, 1994; Escudero, 1994)

Comentaré brevemente ambas concepciones sobre la dirección en el contexto de las reformas y cambios educativos.

### **1.1.-Director/a como agente de reforma**

La idea del/a director/a como agente de reforma es tributaria de planteamientos sobre el cambio educativo que enfatizan la primacía de las reformas externas (curricula nacionales, métodos de enseñanza, introducción de nuevas tecnologías...) si bien reconocen el carácter cultural y social del cambio en educación, tratando de superar concepciones técnico-científicas del mismo (Fullan, 1982).

Las diversas propuestas sobre la dirección desarrolladas en este marco se asientan sobre la idea, ya señalada, de que una reforma para que sea viable requiere contemplar y orquestar distintas condiciones mediadoras, factores y variables relacionales y sociales situadas en contextos próximos al lugar donde ha de ponerse en práctica (regionales, organizativos, prácticos). Específicamente, se entiende que un proyecto de reforma, lejos de basarse exclusivamente en el dirigismo, prescripción y ordenancismo externo, ha de concertar esfuerzos encaminados a generar en los centros condiciones para que pueda ocurrir el cambio. Es aquí, en el contexto del centro escolar donde adquieren cuerpo las apelaciones por un director que sea un líder de la reforma en su propio centro.

El director líder del cambio constituye una figura clave para que el profesorado capte (desde un lugar próximo a su trabajo) la presión necesaria para tomar en cuenta las

reformas, y cuente con el apoyo necesario para dedicar sus esfuerzos a comprenderlas, aprehenderlas e intentar llevarlas a la práctica.

En este sentido, el/la director/a tiene que asumir un papel activo en la promoción, estímulo, apoyo a reformas que provienen del exterior, activando dinámicas internas de apropiación y asunción de las mismas. Desde la consideración del centro no como receptor pasivo sino como mediador activo y comprometido con que ocurran cambios, la dirección habría de mostrar un compromiso inequívoco con la reforma y, particularmente, un claro interés en que el profesorado las trabaje, introyecte y llegue a utilizarlas en el aula.

En definitiva, al tiempo que va cobrando fuerza la idea de que el centro escolar es la unidad básica no sólo para entender qué ocurre con las reformas sino para desarrollar líneas de actuación orientadas a su facilitación y desarrollo, también va adquiriendo cada vez más peso la idea de que el director/a es la figura clave en el adecuado funcionamiento escolar (Barth,1990) y, por tanto, en el desarrollo de los cambios.

Esta línea de argumentación a favor de una redefinición del director como aliado de las reformas externas en los centros no está exenta de críticas (Escudero,1994), aunque constituye sin duda un modo de concebirlo bastante alejado de la idea de director/a que persigue la conservación, el mantenimiento del statu quo, el equilibrio y la estabilidad en la organización.

### **1.2.-Director/a como líder transformador**

Además de lo comentado en el apartado anterior, también las tendencias y planteamientos que están surgiendo desde la reestructuración escolar abordan diversas cuestiones sobre el carácter y funciones de la dirección escolar, y lo hace matizando o incluso ampliando las propuestas a que aludía anteriormente.

El movimiento de reestructuración recoge una serie de planteamientos cuya idea matriz es que no se pueden esperar razonablemente cambios en la educación y el currículum, ni conseguir cotas de calidad educativa, a no ser que se reconstruyan los centros por dentro en sus estructuras (funciones, tareas, responsabilidades de los miembros, entre ellas las del director), procesos, condiciones de trabajo de los profesores y el papel y protagonismo de los mismos en la construcción y realización de cambios. Sobre esa idea de fondo se postula la necesidad de apostar y promover un tipo de centro que construya internamente sus propios nortes y proyectos, que construya y desarrolle modos de relación entre los/as profesores/as más cooperativos, que ofrezca oportunidades a los docentes para enriquecer sus modos de pensar y hacer exponiendo, analizando, revisando de modo crítico sus prácticas escolares.

En base a algunos de los presupuestos y formulaciones de este movimiento de reestructuración, se apelará por una imagen del director como líder transformador, cen-

trado particularmente en esa serie de cambios de “segundo orden” a los que aludía.

En este discurso en el que se apela al poder y capacidad de los centros y profesores/as para la tarea de adaptar contextualmente reformas externas y para asumir los propios márgenes de responsabilidad y autonomía, el/la director/a no sería tanto el responsable de promover un orden cierto y predeterminado, es decir, reformas externas bien definidas y pensadas para ser desarrolladas con fidelidad; es más bien un/a director/a centrado en potenciar las capacidades de centros y profesores, estimulador de una cultura de trabajo cooperativa, dispuesto a estimular, distribuir y compartir su propio liderazgo.

Bajo estos supuestos, no se concibe al/a director/a como el líder mediador entre reformas externas y profesorado, sino como el responsable de ayudar a que los profesores/as desarrollen su propio liderazgo innovador y reformador. Esto significa que sus funciones se encaminarían a la creación de estructuras y la facilitación de relaciones profesionales provechosas, a estimular la reflexión, la superación de posturas a-críticas y situaciones de dependencia, a dinamizar el proceso de cuestionamiento y teorización sobre el trabajo escolar como base para la mejora de la educación. En definitiva, un/a director/a que active en el centro los mecanismos que hagan posible que las señas de identidad, los significados y sentidos de qué se hace y cómo, sean construidos y debatidos por el conjunto del centro con sus distintas voces, interpretaciones e intereses sometidos a deliberación y negociación.

Ese es el significado que tiene la expresión “líder entre líderes”: un/a director/a que no dirige prescribiendo o vigilando lo que se vaya a hacer, sino que lo potencia para que los propios miembros del centro se conviertan en líderes de lo que hacen.

### **1.3.-La LOGSE y la dirección de centros**

Las políticas educativas de diversos países occidentales no son ajenas al clima de análisis teóricos, de legitimaciones de nuevas concepciones, funciones y responsabilidades de la dirección escolar. En este sentido, han adoptado decisiones sobre el particular que tienden a reconocer y recomponer de algún modo esa función asignándole nuevos cometidos, estilos de trabajo, responsabilidades. Son, no obstante, decisiones que no se incardinan exclusivamente en el terreno de la teoría y sus propuestas más o menos fundamentadas ya que, obvio es decirlo, el terreno de la política educativa está inevitablemente saturado y determinado también por elementos contextuales, ideológicos, sociales y culturales.

Nuestra actual Reforma y sus propuestas en relación con la dirección no se sustrae a ese clima generalizado en el mundo occidental en el que se le concede gran importancia al/la director/a en la mejora escolar. Por eso la propuesta de un nuevo currículum nacional y la apelación al desarrollo del mismo inspirado en principios como la sucesi-

va concreción y contextualización por los centros, la autonomía y participación, etc. ha terminando formulando sus correspondientes ideas y propuestas en relación con el gobierno de los centros y, por implicación, con la dirección escolar.

Quizá el documento donde quedan recogidas de forma explícita las posiciones de la administración educativa en relación con el tema sea el conocido como “documento de las 77 medidas” (Centros educativos y Calidad de la Enseñanza, MEC, 1994) cuya concreción en la Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros parece inminente.

Ese documento toma como referente, de algún modo, algunas ideas sobre el/la director/a a las que acabo de aludir.

Por un lado, la LOGSE se hace eco de algunas de las propuestas mantenidas en la literatura en relación con el director como agente de reformas. En este sentido, entre sus propuestas se contempla la dirección educativa como una medida necesaria para el desarrollo de los cambios y mejoras de calidad previstos (art. 55 y 58.3). Asimismo, en el referido documento de las 77 medidas se incide expresamente en la necesidad de recomponer la función directiva en orden a facilitar la mejora de la educación y se detallan un conjunto de medidas al respecto. Se habla sí de un director que

“...esté preparado para asumir una función de liderazgo en el cambio que sin duda supone una nueva concepción de la escuela, más innovadora y abierta a su entorno social” (p.79, el subrayado es mío)

Por otro lado, el documento del MEC también parece que ha tomado nota de alguna de las apelaciones provenientes del movimiento de reestructuración. En este sentido, se habla en él de la función directiva como estimuladora de la innovación por el profesorado, cohesionadora del centro, mediadora en la resolución de conflictos, activadora de la responsabilización y autonomía, y se contempla también los compromisos que debe adoptar el centro por la calidad, caracterizando al director como un “coordinador de coordinadores”.

La fuente de justificación y conveniencia de esas funciones y recomendaciones se sitúa en la necesidad de que

“Los proyectos educativo y curricular no se conviertan en un requisito burocrático más e informen verdaderamente la vida del centro”.

Y esa necesidad exige que en los centros ocurran procesos de dinamización en los que ha de

“Desempeñar un papel muy importante la labor del director y los equipos directivos y su capacidad de hacer propuestas innovadoras, estimular el trabajo en equipo y organizar y coordinar la actividad pedagógica, contando con la participación activa de todos los sectores”(p.69)

En definitiva, la propuesta de la administración persigue un director/a al servicio de las demandas y necesidades de las reformas promovidas desde la misma; un director que sea un aliado cualificado en cada centro para implantar la reforma.

## **II.-EQUIPOS DIRECTIVOS Y DESARROLLO DE LA LOGSE**

Como se señaló anteriormente, en este apartado se presentan y comentan algunos datos relativos a cómo hablan, valoran y se posicionan algunos miembros de equipos directivos sobre diversos aspectos de la LOGSE.

Los datos provienen de una investigación más amplia cuyo propósito general es describir y valorar cómo está siendo el desarrollo inicial de la LOGSE en la Región de Murcia. En el diseño de la investigación se ha utilizado cuestionarios y entrevistas, estas últimas realizadas a profesores de primaria, ciclo superior y miembros de los equipos directivos. En lo que sigue me referiré únicamente a datos provenientes de entrevistas realizadas a éstos (un total de 10).

No voy a comentar aquí toda la información derivada de los análisis de la entrevistas. Únicamente, y teniendo en cuenta las referencias conceptuales bosquejadas en líneas anteriores, presentaré algunos, organizados en dos grandes núcleos de cuestiones relacionadas con la reforma: Cómo se posicionan los equipos directivos 1) sobre la propuesta curricular de la LOGSE, y 2) sobre la exigencia de que los centros concreten el Diseño Curricular Base en proyectos curriculares.

Ambas cuestiones nos sirven para ordenar los datos y explorar el grado en que los miembros de equipos directivos entrevistados se identifican con la idea de dirección como liderazgo de reforma (equipo directivo como portavoz y promotor de la reforma curricular planteada), y asumen la idea de liderazgo transformador y educativo (equipo directivo que trata de dinamizar y facilitar el desarrollo curricular en su respectivo centro)

### **2.1.-Los equipos directivos y la propuesta curricular**

Como decía, los datos de las entrevistas nos permiten apreciar algunas cuestiones relacionadas con la valoración general que hacen los miembros de equipos directivos de la LOGSE, su receptividad en los centros así como de los diversos aspectos o componentes del curriculum.

Por motivos de espacio, sólo se presentan aquí algunas de las conclusiones generales que se derivan del análisis de las entrevistas, que paso a señalar seguidamente.

1.-Se considera que la propuesta de reforma como idea o planteamiento, como programa de intenciones está bien, pero al tiempo se añade que su puesta en práctica es problemática, tal como ilustran las citas siguientes:

“En teoría está muy bien, como todas las ideas o leyes, pero el problema de la LOGSE no es la LOGSE, sino su implantación...faltan medios, y en la práctica todo depende del profesorado.”

“Es una reforma a nivel de ideas, positiva y congruente; pero es poco real: en la práctica no aterriza con la realidad que se tiene, con sus medios, su estructura, la mentalidad del profesorado”

2.-Se tiende a valorar la reforma como algo impuesto en el sentido, se dice, de que “no se parte de la base”, no se ha implicado, no se ha informado, no se ha fomentado su necesidad, no se ha motivado; es una reforma que “viene muy dada desde la administración” y que se ha presentado como “una varita mágica, capaz de resolver todos los problemas de los centros”

3.-La puesta en práctica de la LOGSE se considera compleja y problemática y se aducen para ello varias razones: la poca asimilación de la misma entre el profesorado “*la veo como un programa de intenciones...darle un aspecto quizá más dinámico a la enseñanza...pero la veo a nivel teórico, muy teórico, la práctica, cuando llega a los centros, se ve como muy burocratizada, pero aún no la simulamos en los centros*”; el ser una reforma que desconoce la realidad de los centros, como ya queda reflejado en citas anteriores,; la percepción de la misma como algo burocratizado, la escasez de medios y tiempos para la coordinación. De algún modo, pues, se da por sentado que su desarrollo en los centros será complejo, cuando no imposible: “al final -dice uno de los entrevistados- todo será como siempre”.

4.-Otro foco que atrae buen número de valoraciones y proposiciones es el relativo al clima de recepción y disposición que encuentra la reforma en el profesorado

Los entrevistados hablan de escepticismo (las cosas no van a cambiar, la reforma no va a servir de mucho) apatía (no vivida como necesaria, algo externo), recelo, desilusión, conformismo y aceptación pasiva, etc.

“...están viendo que han cambiado los nombres de las asignaturas y que entonces los programas de siempre están cambiando...pero la idea esa de curriculum, adaptación al entorno, de temas transversales que informan a cada área...todo eso está un poco en plan...es que los profesores están muy quemados...se ve con recelo, la mayoría no ve la reforma como algo que les pueda servir a ellos en su trabajo diario...”

También se habla de un conocimiento de la reforma más en términos de los “papeles” que exige hacer en el centro, que de sus ideas articuladoras y nucleares. Ese conocimiento de las formalidades exigidas, como se señala en algún caso, provoca un cierto “aburrimiento” y pérdida de ilusión por la reforma.

5.-En relación con los contenidos curriculares, se entiende que la reforma plantea menos contenidos y se piensa que estos son de un nivel más bajo que el de los existen-



equiparar los contenidos de áreas que ahora se denominan de modo diferente con los contenidos existentes.:

“Se prestan mucho al reduccionismo ese de decir: pues el Conocimiento del Medio Social y Cultural, ah! bueno, eso es Naturales y Sociales, y lo han metido en un área y ya está, y eso otro es Matemáticas, que es lo de siempre: que los críos aprendan..., o sea, en ese plan”.

Por lo que respecta a los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales), se señala que no está del todo comprendida y asumida esa diferenciación y que si se ha establecido en el proyecto curricular es más por exigencia formal que por comprensión real:

“que los tres tipos de contenidos se hayan entendido...? hay una diferencia entre la teoría y la práctica...en el PC los hemos señalado, pero diferenciar en profundidad entre unos y otros...”

Por otro lado, de las áreas transversales, si bien se reconoce y valora su importancia, se subraya, particularmente, las dificultades de llevarlas a cabo, como lo expresan las citas siguientes:

“Las áreas transversales pienso que sería uno de los pilares básicos, no por llamarse áreas transversales, sino por la educación en valores, que es algo que como educadores estamos hechando en falta...ahora, ¿cómo se lleva eso a la práctica” pues...difícilmente, porque son difícilmente evaluables y cuantificables, y pasará lo de siempre: el que esté interesado en temas concretos los defenderá a capa y espada, y el que pase por que le interesen otras cuestiones pues...”

“es un aspecto que cuesta mucho trabajo; suele abandonarse por el quehacer diario y las pocas posibilidades de reflexión”

6.-Finalmente, otro aspecto abordado en las entrevistas es el de la atención a la diversidad. El tema se valora en términos positivos pero “teóricamente hablando”, ya que se añade siempre la coletilla de que su puesta en práctica es problemática (formación escasa, no saber cómo hacer adaptaciones curriculares, cómo organizar y dar apoyos, escasez de tiempos, etc.). Al respecto, un entrevistado señala con cierto escepticismo:

“ja, ja, ja...es el colmo! si el currículum es problemático por la cantidad de tiempo que le dedicas... decir que se van a hacer las adaptaciones curriculares al alumno o a aquellos que tengan deficiencias... ahora mismo si hay un maestro que lo haga que me lo diga, y que me diga de dónde consigue el tiempo y cómo lo hace...Puede que en tu mente digas, bueno a este chiquillo no le voy a mandar hacer esos ejercicios de matemáticas...y le pones otra cosa...pero todo eso plasmarlo en el papel...de momento como no haya muchos apoyos, como no haya mucho tiempo si te dedicas a eso, no puedes programar tu clase, o sea...”

A la luz de lo comentado hasta aquí, podría decirse que tanto las valoraciones y consideraciones que realizan los sujetos, como las que omiten, plantean serias llamadas al realismo en lo que se refiere a la función de liderazgo de la reforma que, según la administración, habrían de asumir los equipos directivos. Al menos en los casos aquí comentados, nuestros equipos directivos se muestran más como portavoces de una realidad y cultura (creencias, percepciones, valoraciones, modos de pensar y hacer) con la que parece haberse encontrado la reforma en los centros, que como portavoces, mediadores y facilitadores de la reforma propiamente dicha.

### **2.2.-Los equipos directivos y el Proyecto Curricular**

La serie de referencias que aparecen en las entrevistas sobre el PC pueden categorizarse en torno a tres grandes temas: 1) los condicionamientos “externos” para su elaboración, 2) el proceso de elaboración del PC y su dinámica y 3) la incidencia del mismo sobre la práctica y funcionamiento del centro.

1.-Para los entrevistados, la elaboración del PC ha estado muy condicionada por la escasez de tiempo y la normativa existente (sobre todo, el Reglamento Orgánico) .

La escasez de tiempo y la existencia de fechas límite (particularmente el primer año) para entregar el PC a la administración ha influido en el clima que se va generando en el centro en torno al tema (agobios, angustia, prisas, confusión...), y en cómo se elabora o en la dinámica de trabajo seguida (improvisación, desconocimiento de lo que es un PC, imposibilidad de debatir, reflexionar, dialogar...):

“partiendo siempre de las normas legales o ministeriales, aunque muchas veces no te permiten demasiado, te intentas plantear discusiones que muchas veces tienen que ser muy largas, y dar el tiempo suficiente para consensuar con los de tu centro determinados puntos y cuestiones, y ves que esa dinámica no la puedes seguir, y llega un momento que te dices: esto tiene que estar en tal fecha, y entonces tienes que agilizar e intentar...¡yo qué sé!...”

También la normativa reguladora existente sobre el PC ha supuesto un condicionante importante que, según los entrevistados, contribuye a que el PC se perciba como un papel más, un documento que hay que elaborar siguiendo un esquema dado desde fuera y en relación con el cual se insiste, por parte de la inspección, en su cumplimiento. Como señala un entrevistado:

“desde el punto de vista teórico nos tenemos que ceñir a la fuerza a los elementos del PC que han salido en el Reglamento Orgánico...están de forma prescriptiva... y lo que ocurre es que llega el inspector y te coge el PC, que igual estábamos trabajando en otra línea, y el estudio que te hace es: te falta el apartado (a) que dice... tienes que hacerlo; te falta el apartado (j) que dice...”

Adecuarse a las normativas, dicen los entrevistados, ha conllevado tratar ciertos

temas sólo para ajustarse al esquema formal, no poder desarrollar una dinámica de debate, análisis discusión, o estar más centrados en el montaje organizativo (grupos, reuniones...) que en el contenido del trabajo que se haga:

“Lo más enriquecedor es que hubiera menos papeles y más debate, pero...al final el papel te evita el debate. Son tantas las cosas que tienen que hacer, tantos los grupos que tienes que reunir, tantos los papeles que tienes que mandar a la administración, que al final...como no se da el debate, como se da la aceptación...mucho me temo que, a pesar de las reuniones, de los órganos que se han creado, si no es mediante el debate, el hablar, exponer...”

2.-El procedimiento y dinámica seguida para elaborar el PC difiere de unos centros a otros, si bien en todos ellos suele trabajarse en pequeños grupos, con algún tipo de puesta en común para ajustar formato, redacción, limar diferencias, etc. En los grupos suele seguirse un esquema deductivo: a partir de los objetivos generales de etapa se van contemplando objetivos más específicos, contenidos y evaluación (en las entrevistas no se alude nunca a metodología). Este trabajo se realiza en unos casos a partir de las “cajas rojas” contextualizando el proyecto en función de la realidad, en otros casos copiando de material de editoriales o del ministerio; estos procedimientos, en ocasiones, coexisten en un mismo centro, en función de cada grupo y de los “objetivos que le tocan”.

La dinámica seguida en los centros para elaborar el PC se ha visto sometida, en algunos casos, a rupturas en el sentido de que las estructuras, procedimientos y contenidos de las tareas se han visto trastocadas una y otra vez:

“...Se ve que el trabajo hecho es positivo, pero que había faltado el primer escalón: de las finalidades a los objetivos. Se subsana y se sigue trabajando, pero desde otro punto de vista”

“En principio había un debate conjunto entre todos, pero al final formamos grupos más o menos no afines, pero...cuando llevábamos un poco de tiempo trabajando nos dimos cuenta de que, precisamente, al no haber muchas cosas claras, no se sabía, se tiraba mucho tiempo con una misma cuestión, por eso era difícil llegar a un consenso mínimo porque enseguida se personaliza...nos llevamos bien pero si esto lo dice uno que es más amigo tuyo, pues tragas, bueno, asumes un poco su postura, y al final yo diría que los equipos quedaron por afinidades... personales, metodológicas... el problema está en que luego se nota...y eso ha sido la labor de la junta de coordinación pedagógica y la jefatura de estudios...leerlos, volver a reunir para que haya un mínimo de afinidad...”

Cuando se alude, que no es frecuente, a aspectos distintos de los objetivos, contenidos y evaluación, como por ejemplo temas transversales, adaptaciones curriculares, tutorías, etc, suele declararse que son asuntos tratados por grupos ad hoc o por la comisión pedagógica, cuyas resoluciones son dadas a conocer luego a los grupos o claustro.

Además son temas, se señala en varios casos, que se abordan sólo porque así se exige formalmente.

3.-Finalmente, y en relación con la posible incidencia de los PC en la vida del centro, algunos entrevistados declaran explícitamente, que no ha tenido ninguna, aduciendo como razones el que se trata de un documento sólo formal, de cara a la galería, un documento que no representa más que un barniz superficial pero que no ha calado a fondo en el profesorado, o un documento en el que “oficialmente puede constar que estamos haciendo una cosa, pero de hecho no hay forma de hacer eso, no hay manera...”.

Otros entrevistados hablan de incidencia del PC en términos de haber conjugado decisiones o haberse reunido y trabajado en grupo, siendo prácticamente inexistentes las alusiones a la incidencia del PC en la práctica de aula.

“A nivel de la vida real...no sé hasta qué punto...no sé si está influyendo de verdad en que haya nuevas formas de educación y de enseñanza en las aulas...dudo de que pase de ser un barniz, o sea...los mismo perros con distintos collares, porque, al fin y al cabo, lo que se hace en la escuela cambia poco...”

Podría decirse, a partir de esta apretada síntesis que acabo de presentar, que resulta muy difícil extraer de las mismas algún destello de creencia, compromisos y significado respecto al sentido y posibilidades realmente innovadoras de los proyectos que están elaborando los centros. La presión (percibida como atosigante) de la normativa y las fechas, que impide el trabajo sosegado y la reflexión; los procedimientos inciertos y titubeantes; la comprensividad y, quizá, irrelevancia sentida de los temas abordados, parecen situar a los proyectos curriculares en el terreno de lo burocrático y ordenancista, y a los propios equipos directivos en una actitud de impotencia y falta de perspectivas respecto a un posible giro positivo de la situación.

### **Consideraciones finales**

A la luz de los datos previos cabe decir que los tipos de liderazgo, a los que me refería en la primera parte de este artículo no resultan, ciertamente, muy evidentes. Por un lado, encontramos una situación que aparece, al menos entre los entrevistados, caracterizada por cierta desafección ante la reforma. El discurso de la reforma o, por decirlo de otro modo, su “parafernalia” se desmorona en cuanto entra en contacto con la realidad cotidiana de los centros, algo que, por otro lado, se ha documentado sobradamente en diversas investigaciones sobre el cambio educativo. La práctica escolar con sus formalidades y etiquetas no parece haber variado mucho, en opinión de los entrevistados; se ha intensificado la burocracia, la sensación de atosigamiento, pero se sigue diciendo que más o menos todo sigue igual a como era con anterioridad.

El discurso de los entrevistados no requiere muchos comentarios; habla por sí sólo. Nos muestra una lógica argumental y práctica muy distante de la que existe en el discurso oficial, orientado a proclamar la excelencia y las grandes expectativas formuladas en relación con la función directiva.

Entre los dos discursos se sitúa el discursar cotidiano y complejo de los centros, las diversas decisiones y estrategias, mejor o peor porquostadas, para apoyar el desarrollo de la reforma coherente y acorde con el conocimiento disponible.

A esta disparidad de discursos subyacen las grandes tensiones estructurales del sistema educativo, pero también la escasez de un tratamiento mínimamente serio y coherente de la propia función directiva como un elemento de apoyo a la reforma y, obviamente, la compleja cotidaneidad de la vida escolar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barth, R. (1991). Improving Schools from within. San Francisco: Jossey Bass
- Escudero, J. M. (1994): "El equipo directivo como dinamizador pedagógico de una escuela cooperativa". VI Congreso Estatal de Cooperativas de la enseñanza. La Manga, Murcia
- Fullan, M. (1992). The Meaning of Educational Change. Nueva York: Teachers College Press
- Fullan, M, y Hargreaves, A. (1991). Working Together for your School. Victoria: ACEA
- Glatter, R. (1993). La dirección como agente de innovación y cambio de centros educativos. En J. Gairín y S. Antúnez (Coords.): Organización Escolar. Nuevas aportaciones. Barcelona: PPU
- González, M<sup>a</sup> T. (1994). La dirección escolar: más allá de una concepción técnica y gerencial. Curriculum nº 8-9: 3-20
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. Melbourne: ICSEI
- MEC (1994). Centros educativos y calidad de la enseñanza. Madrid
- Murphy, J. (1991). Restructuring Schools. Nueva York: Teachers College Press

- Smyth, J. (1994). Una concepción pedagógica y educativa del liderazgo escolar. En J.M. Escudero y MªT. González: Escuelas y profesores: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?.Madrid; Ediciones Pedagógicas; 221-250
- Tejada J. y Moreno, J. (1993). El papel del director ante la innovación: algunos obstáculos que impiden la gestión del cambio en nuestros centros docentes. En J. Gairín y S. Antúnez (Coords.): Organización Escolar. Nuevas aportaciones. Barcelona: PPU