

El modelo español de dirección escolar y sus implicaciones en el desarrollo del liderazgo pedagógico en Andalucía. Un estudio cualitativo

The Spanish school management model and its implications in the development of pedagogical leadership in Andalusia. A qualitative study

MAXIMILIANO RITACCO REAL¹

ritacco@ugr.es

Universidad de Granada, España

Resumen:

El desarrollo de un liderazgo pedagógico de la dirección escolar es un factor clave para la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado. Para ello, los directivos escolares requieren de un grado de autonomía -real- en la gestión de "lo pedagógico" en sus centros. No obstante, en España, el ejercicio del liderazgo no implica el desarrollo pleno de su dimensión pedagógica. La complejidad y la inercia tradicionalista de la cultura escolar de los centros inciden de forma negativa en estas cuestiones. De corte cualitativo e interpretativo, el estudio ha indagado en las perspectivas y valoraciones de quince directores acerca del ejercicio de su liderazgo y de las posibilidades para desarrollar un liderazgo pedagógico. La aplicación de la técnica del análisis de contenido dio como resultado la consolidación de una serie de categorías emergentes que responden a una serie de capacidades del liderazgo pedagógico. De cara a la fase

Abstract:

The development of pedagogical leadership in school managers is a key factor for the improvement of students' learning results. To this end, school managers require a degree of real autonomy regarding the management of pedagogical aspects in their schools. However, in Spain, the exercise of leadership does not imply the full development of its pedagogical dimension. The complexity and the traditionalist inertia of school culture have a negative impact on these issues. Qualitative and interpretative, the present study has investigated the perspectives of fifteen school principals about their leadership and the possibilities to develop pedagogical leadership. The application of the technique of content analysis resulted in the consolidation of a series of emerging categories that respond to a series of pedagogical leadership capacities. With regard to the interpretative phase, the emergent organisation of its subcategories and the esta-

¹ **Dirección para correspondencia (correspondence address):**

Maximiliano Ritacco Real. Colombia, 8. Peligros, 18210 Granada (España).

interpretativa, la organización emergente de sus subcategorías y el establecimiento de un índice de frecuencia categorial (IFC), como ingrediente cuantitativo, permitieron completar el grado de comprensión y especificación de la información.

Palabras clave:

Liderazgo educativo; dirección escolar; organización escolar.

ishment of a categorical frequency index (CFI), as a quantitative ingredient, allowed us to complete the degree of comprehension and specification of the information.

Keywords:

Pedagogical leadership; school management; school organization.

Résumé:

Le développement d'un leadership pédagogique de la direction de l'école est un facteur clé pour l'amélioration des résultats d'apprentissage des élèves. Pour cela, les directeurs d'école exigent une autonomie - réelle - dans la gestion du «pédagogique» dans leurs centres. Cependant, en Espagne, l'exercice du leadership n'implique pas le plein développement de sa dimension pédagogique. La complexité et l'inertie traditionaliste de la culture scolaire des centres ont un impact négatif sur ces questions. Qualitative et interprétative, l'étude a analysé les perspectives et les évaluations de quinze directeurs dans l'exercice de leur leadership et les possibilités de développer un leadership pédagogique. L'application de la technique d'analyse de contenu a entraîné la consolidation d'une série de catégories émergentes qui répondent à une série de capacités de leadership pédagogique. Face à la phase d'interprétation, l'organisation émergente de ses sous-catégories et l'établissement d'un indice de fréquence catégoriel (IFC), en tant qu'ingrédient quantitatif, ont permis de compléter le degré de compréhension et de spécification de l'information.

Mots-clés:

Leadership éducatif; gestion de l'école; organisation scolaire.

Fecha de recepción: 1-6-2018

Fecha de aceptación: 6-10-2018

Antecedentes y fundamentación teórica. El liderazgo pedagógico de la dirección escolar

En referencia a la dirección escolar, un cúmulo de aportes investigativos son incisivos al momento de afirmar la existencia de un tipo de *liderazgo con capacidad de mejorar la escuela* siempre y cuando se -incremente el desarrollo educativo de todo el alumnado- (Ko, Hallinger, y Walker, 2015).

Desde esta perspectiva, si bien el director es el "agente formal" que debe promover tal *capacidad de mejora*, el liderazgo escolar no depende exclusivamente de su figura. Bajo un enfoque organizacional, se hace indispensable la presencia de una estructura de responsabilidad com-

partida, colaborativa y cooperativa que impulse un liderazgo acorde con las necesidades sociales, educativas, profesionales, etc., que impone la compleja posmodernidad actual (Thoonen, Steegers, Oort, y Peetsma, 2012). En estos términos, a lo largo de las últimas dos décadas, se viene fortaleciendo la idea de un *liderazgo pedagógico* que alcanza el “éxito” en la medida que el alumnado evidencia una mejora en su desarrollo educativo (Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll, y Mackay, 2014). Centrandó su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la concepción teórica del *liderazgo pedagógico* refleja, en la práctica, el ejercicio de un conjunto de *capacidades* que abarcan las dimensiones del desempeño de la dirección en los centros escolares. Dentro de estos parámetros hemos considerado el aporte de Anderson (2010) el cual propone una categorización ciertamente pormenorizada de las *capacidades del liderazgo pedagógico* (Tabla 1):

Tabla 1

Capacidades del liderazgo pedagógico para la mejora escolar. Elaboración propia a partir de Anderson (2010).

Gestión del personal	Establecer directrices comunes Establecer niveles de exigencia Estimular el compromiso Ruptura de inercias y establecimiento de cambios Resolución de conflictos
Procesos pedagógicos	Intervención en la programaciones didácticas Incentivar el trabajo por competencias del alumnado Establecer estrategias de enseñanza conjuntas con el profesorado
Curricular	Adaptar el currículum Desarrollo del currículum en el aula
Desarrollo de la organización	Crear un ambiente colaborativo Establecer procesos de autoevaluación del profesorado Incentivar el desarrollo profesional del profesorado Potenciar la formación del profesorado
Materializar la mejora	Desarrollar el Proyecto de centro y dirección Establecer compromisos con el profesorado Desarrollar la innovación Ejercer influencia en el desarrollo educativo

Como se observa, las *capacidades del liderazgo pedagógico* abarcan un rango amplio de dimensiones referentes al funcionamiento del centro

educativo. Así pues, frente a dinámicas de antaño, se comprende que el ejercicio del *liderazgo pedagógico* supera la inercia “top-down” que sitúa a la Administración educativa en el eje del control y la regulación de la dirección escolar (Bolívar, 2010). Sin duda, estos procesos, han conducido a pro-formar una función directiva ciertamente burocrática y administrativista (Viñao, 2004).

Más en sintonía con los tiempos que corren (demandas sociales, profesionales, económicas, etc.), el *liderazgo pedagógico* propone un proyecto de trabajo compartido en pos de elevar el nivel de compromiso pedagógico e implicación del personal (Ritacco, y Amores, 2017). Para ello, se integran prácticas que buscan distribuir el liderazgo y, en consecuencia, dinamizar la institución educativa. Se trata de procesos organizacionales que empoderan modos de trabajo conjunto que marcan una diferencia en la calidad educativa (Sammons et. al, 2014).

Siguiendo a Bolívar y Murillo (2013), el *liderazgo pedagógico* se encuentra en consonancia con un marco de trabajo que responda al *modelo posburocrático de dirección escolar*. Es decir, parámetros de descentralización (y desregulación) que impliquen a la dirección escolar como un agente de cambio.

De esta forma, se incardina la concepción de “escuela como unidad básica de mejora” (Bolívar, 2000; Ritacco, Moral, y Amores, 2015), con un equipo directivo capacitado por medio de un liderazgo pedagógico (distribuido, democrático) y que se erige como responsable del incremento del desarrollo educativo del alumnado.

No obstante, no podemos hacer caso omiso a la “potestad pedagógica” que supone ejercer el liderazgo pedagógico (Bolívar, 2010; Thoonen et. al, 2012). Bajo este prisma, el alcance debe llegar a niveles de asesoramiento (al profesorado) que impregnen los procesos de enseñanza del aula. Se comprende pues, que directa (o indirectamente) un líder pedagógico debe incidir tanto en las competencias pedagógicas del profesorado (autoevaluación, formación, desarrollo profesional, etc.), así como, en ciertos aspectos que implican los procesos de enseñanza (competencias, estrategias metodológicas, programaciones de aula, etc.).

Planteamiento del problema. Liderazgo pedagógico y dirección escolar en España

En el contexto español el desarrollo del *liderazgo pedagógico* es una cuenta pendiente. La larga, y todavía latente, transición del modelo *administrativista-burocrático* hacia el *pos-burocrático*, convierten al “caso español” en un “híbrido” resultante de sucesivos solapamientos y reformas legislativas (organizativas, estructurales, etc.) que nunca llegaron, en calidad y sentido, a materializarse en la práctica.

Por esta cuestión, mayormente, es generalizado el debate acerca de ciertos *aspectos* que, a día de hoy, no encuentran una coherencia lógica con el modelo que se pretende adoptar. Entre ellos: a) la dicotomía de los “directores son profesores”; b) el itinerario transeúnte en el cargo (ida y vuelta, docente-director-docente); c) el ejercicio limitado por el tiempo (períodos de cuatro años); d) la falta de autonomía en decisiones sobre la enseñanza y currículum; etc.

La “inestabilidad” que aportan estos hechos tienen un impacto innegable en el desarrollo educativo del alumnado (Bolívar, 2000). Ello ha motivado desde el ámbito académico-investigativo, propuestas de mejora en orden de reconfigurar el planteamiento de la función directiva y el status de la dirección escolar en España (Moral y Amores, 2014). Entre otras consideraciones: a) empoderar la capacidad de intervención pedagógica hacia metodologías y procesos de enseñanza eficaces; b) otorgar mayores apoyos y recursos suplementarios; c) elevar la profesionalización y formación específica; d) aumentar la potestad disciplinaria-autoridad formal; [y] d) lograr una mayor capacidad en la gestión del personal.

Al momento de materializar estas cuestiones en la práctica, no tardaron en identificarse una serie de resistencias (Ritacco y Bolívar, 2016). Desde un punto de vista estructural, se constata que las inercias tradicionalistas de la cultura escolar enlentecen o impiden el avance hacia el cambio y la mejora. La escena rígida y fragmentada de la organización escolar reduce el margen de maniobra de los directivos hacia el aislamiento en pos del cumplimiento, mayormente, de tareas administrativas y burocráticas (Moral y Amores, 2014).

No menos importante es la resistencia docente a la supervisión de sus funciones (Beltrán et al., 2004), sumado a la cuestión de la autoridad formal y/o moral de los directores (Ritacco, Amores, y Moral, 2015). En

este marco, la ausencia de una regulación normativa que empodere en la toma de decisiones acerca de aspectos pedagógicos o de innovación educativa, centran los canales de acción en la necesidad del apoyo del claustro (profesorado, padres, administración).

Diseño y metodología

El presente estudio aporta datos e información para la comprensión del desarrollo del *liderazgo pedagógico* en España. Así mismo, forma parte del proyecto de investigación titulado “Liderazgo centrado en el aprendizaje y su impacto en la mejora: Prácticas y resultados en Secundaria” (Ministerio de Ciencia y Tecnología – España). En esta línea, se integra en el marco de la “Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa” (RILME) y en el *Strand 1-“Successful school principals”* que propone el *International Successful School Principalship Project (ISSPP)*. Bajo este marco, se consideran necesarias investigaciones que recojan las perspectivas y valoraciones en primera persona de aquellos sujetos que construyen los espacios y contextos referidos a la dirección escolar. De esta forma, el esbozo de sus vivencias, ayudará a entender los procesos que intervienen en el desarrollo del liderazgo pedagógico en la dirección escolar en España.

Nos inscribimos dentro del *paradigma interpretativo* de investigación dado que buscamos entender la tarea directiva como el resultado de una acción y una realidad netamente social e inseparable de los propios sujetos intervinientes, de sus expectativas, intenciones y sistemas de valores (Popkewitz, 1988). Dicha construcción (social) se apoya en que los significados compartidos (comunicación e interacción) hacen trascender las subjetividades de los individuos por encima de la neutralidad y la objetividad de las leyes universales. Por ello, a partir de la comprensión de los hechos es posible hacer hincapié en la naturaleza de un *enfoque cualitativo* de investigación (Weiss, 2017). En sintonía, nuestra principal finalidad metodológica es comprender la realidad social y educativa a través del análisis del discurso y de las percepciones de los sujetos participantes, es decir, interpretar la labor directiva como presupuesto de una teoría construida (Vallés, 2009). Por ello, nos hemos apoyado en los principios de la inducción para diseñar un proceso de investigación (Flick, 2007) en correspondencia con la

perspectiva de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Dentro de este marco consolidamos una *perspectiva biográfico-narrativa* sostenida por las creencias, ideas y visiones de los sujetos implicados (Bolívar, 2014).

El estudio se llevó a cabo centrando nuestra atención en Institutos de Educación secundaria financiados con fondos públicos de la provincia de Granada (Andalucía). Así mismo, tanto el enfoque interpretativo, como el corte cualitativo de investigación ayudaron a configurar un diseño de trabajo que respondió al contenido testimonial y discursivo de las fuentes de datos (biográfico-narrativo). En sintonía, se consolida la idea de aplicar la técnica del *análisis de contenido* como base para la reducción y estructuración de la información y su posterior ensamblaje con la teoría fundamentada (Smith, Flower, y Larkin, 2009; Ávila de Lima, 2013).

2.1. La muestra de informantes y centros educativos

Para conformar la muestra del estudio se seleccionaron 15 *centros* de Educación Secundaria de la comunidad autónoma de Andalucía (España) considerando: a) que estén *financiados* con fondos públicos; b) su índice socioeconómico y cultural –

ISEC²-(cinco ISEC alto -C1 al C5-, cinco ISEC medio -C6 al C10- y cinco ISEC bajo -C11 al C15-); [y] c) la *oferta educativa de los centros* (planes y programas).

En referencia a los criterios que perfilarían a los *sujetos* informantes, al respecto: a) que hayan ocupado, al menos, un período completo en el *cargo* directivo (cuatro años); b) que puedan brindar una mirada *procesual y cronológica* de su experiencia en la dirección; c) que posean una *trayectoria de innovación* en la función directiva; [y] d) que hayan formado parte de *procesos de mejora educativa*.

2 Elaborado por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa e integrado en el diseño de Pruebas de Evaluación y Diagnóstico (LOE, 2006), el índice socioeconómico y cultural (ISEC) presta atención a tres elementos clave: a) los ingresos económicos –recursos de hogar; b) el nivel educativo de los padres; [y] c) ocupación. En el presente estudio el ISEC también fue valorado como un elemento significativo de interpretación y valoración de los resultados.

2.2 Instrumentos de recogida de información

Con la intención de obtener una descripción clara de los contextos y situaciones, se realizaron 15 entrevistas biográficas en profundidad, no estructuradas (Vallés, 2009). A su vez, acorde con los objetivos propuestos se diseñó un guion de entrevista estructurado en los siguientes ámbitos: a) el desarrollo del *liderazgo escolar* (funciones, tareas, intervención); b) el desarrollo del *liderazgo pedagógico* y sus capacidades (labor pedagógica y transformacional); [y] c) el impacto de su tarea directiva en los *resultados de aprendizaje del alumnado*

2.3 Proceso de análisis y estructuración de los datos

La reducción y categorización de los datos se realizó por medio de la aplicación de la técnica del *análisis de contenido*. En su primera fase de análisis, el intercambio dialéctico constante entre el fundamento teórico y la información recogida permitieron la identificación progresiva, en el texto, de *unidades de registro* (UR). La segunda fase, se identificó por el "1er vuelco" de las UR. Extraídas de las fuentes de información fueron organizadas en una serie de *categorías* que atendieron a similitudes, asociaciones y representaciones fundamentadas por la profundización teórica de las temáticas investigadas. En este punto, las unidades de registro cambian su nomenclatura a *unidades de análisis* (UA) o *indicadores* (I). Dado el bajo nivel de concreción de las *categorías* emergentes, se avanza hacia una tercera fase de la estructuración de los datos. En sintonía, aumentando el nivel de especificación, se realizó un análisis de las categorías que finaliza en un "2do vuelco" de las UA y la consecuente reorganización de sus subcategorías. Una cuarta fase (final), se caracterizó por asignar un índice de frecuencia categorial (IFC) a cada *categoría* y subcategoría. El IFC se define por el recuento de indicadores (I). Cabe aclarar que desde una perspectiva interpretativa el IFC no es estadístico, sino aproximativo ya que representa el peso significativo de la información contenida en las UA o I. En este estudio, el IFC será porcentual, dado que facilita una interpretación proporcional en función del IFC total de las categorías superiores.

Resultados

3.1. Grado de presencia en el discurso de los rasgos de liderazgo pedagógico (LP). Como punto de partida, los resultados del proceso de análisis de la información se organizan en función del IFC-RT (Referencias totales). En el siguiente gráfico (1) es posible observar la presencia de los indicadores (I) identificados en el discurso y categorizados en las capacidades del Liderazgo pedagógico.

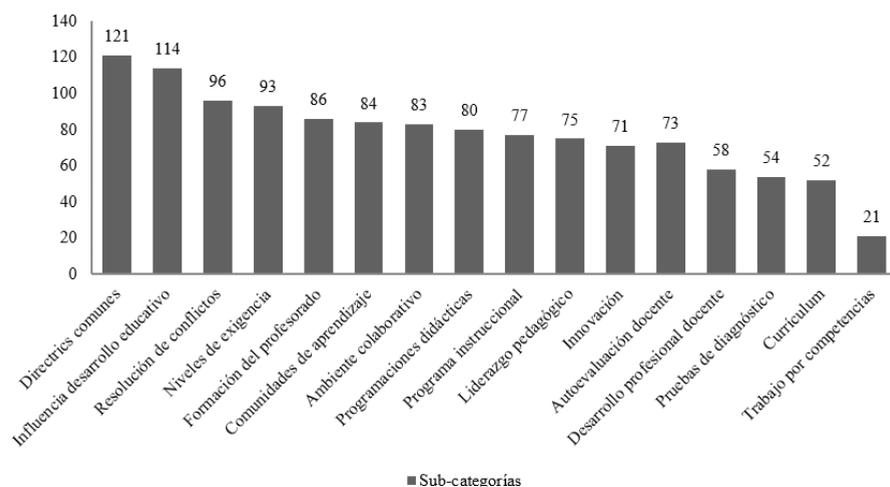


Gráfico 1. Índice de frecuencia categorial (IFC) por capacidad de liderazgo pedagógico³. Elaboración propia.

Un análisis numérico y global del gráfico (1) destaca que en 9 de 16 casos (capacidades) el IFC se ubica por encima de la media ($Rt = 1238 / 16 = 77.3$). Si a ello sumamos que en 6 de las 7 capacidades restantes el IFC no es menor a 52 IFC, podríamos afirmar que existe una distribución (referencias por capacidades) ciertamente equitativa y homogénea de la información.

De este modo, con una *alta frecuencia* de aparición en el discurso, se consolidan: *establecer directrices comunes* (121 IFC); *influencia en el desarrollo educativo* (114 IFC), *resolución de conflictos* (96 IFC); [y] *fijar niveles de exigencia* (93 IFC). Al respecto, se puede estar dando

3 Programa instruccional se refiere a: Desarrollo del Proyecto educativo de Centro (PEC) y Proyecto de Dirección (PD). Ambos debidamente aprobados por el Consejo Escolar (Profesorado, representantes de padres, administración y alumnado)

cuenta de un perfil de dirección que prima su capacidad para establecer directrices comunes a todo el personal en pos de influir en el desarrollo de la educación, la resolución de conflictos y el aumento de los niveles de exigencia. Mientras que minimiza el impacto de otras capacidades como: *trabajo por competencias* (la menos referenciada, solo 21 IFC); *desarrollo profesional* (58 IFC); del *currículum* (52 IFC); [y] de las *pruebas diagnósticas* (54 IFC). Encontrándose el resto en un rango medio de frecuencia.

En el próximo apartado, se contará con las voces de los sujetos entrevistados dando paso a la construcción de un discurso emergente o teoría fundamentada.

Teoría fundamentada

En este apartado damos paso a la teoría fundamentada que otorga sentido a los resultados del estudio (Smith, Flower y Larkin, 2009). Al respecto, ciertas “regularidades”, acerca del desarrollo del liderazgo pedagógico en la dirección escolar en España, serán expuestas de forma vincular y consecutiva.

Así pues, el constructo narrativo encuentra coincidencias en el *tenor negativo* del discurso en dos capacidades del liderazgo pedagógico pertenecientes a la dimensión *-desarrollar al profesorado y la organización-* (tabla 1- Anderson, 2010). En sintonía, los directivos hacen mención a una serie de limitaciones al intentar incentivar la *autoevaluación pedagógica del profesorado*:

“La autoevaluación en el profesorado ha sido muy regular entendida y resistida (C4)⁴[...] Algunos docentes piensan que tratamos de meternos en un terreno que no nos compete (C10) [...] Cuando los equipos técnicos plantearon la autoevaluación saltaron ampollas en el profesorado (C14) [...] La autoevaluación no está bien diseñada por la administración, además, no es lo normal, no se ve bien, y no se hace [...] si yo ahora mismo se lo pido al profesorado la reacción va a ser mala.” (C8)

4 Codificación de los centros: C1, C2, C3, C4 y C5 (ISEC alto); C6, C7, C8, C9 y C10 (ISEC medio); C11, C12, 13, 14, C15 (ISEC bajo).

En la misma dimensión - *desarrollar al profesorado y la organización*-, se expresa lo que sucede cuando los directores y directoras tienen intención de motivar la *formación pedagógica del profesorado*:

[Diseño del sistema de promoción] *la mayoría del profesorado pierde la motivación de formarse cuando consigue los puntos por formación y por concurso de traslados logran el destino deseado* (C15) [Diseño del sistema de formación] *“la formación requiere y exige tiempo extra y no hay ningún tipo de facilidad por parte de la administración* (C13) [...] *que un profesor se forme en el CEP supone un trabajo en tiempo extra escolar que no está reconocido* (C12) [...] *los cursos no son atractivos y no se les ve utilidad para que uno decida dedicarle un tiempo extra y no remunerado* (C.14) [implicación del profesorado – centro de formación del profesorado CEP] *he fallado en mi capacidad de incentivar la formación pedagógica del profesorado [...] me he encontrado con mucha resistencia por parte del profesorado [...] el grado de implicación es nulo y la oferta del CEP no es buena* (C3) [...] *los cursos de formación del CEP son un poco distantes de la práctica docente diaria* (C9) [...] *los profesores lo ven como algo alejado de la realidad.”* (C10) [Cultura e inercia escolar] *el profesorado tiene muy poca tradición en esto de formarse y plantearse como es su práctica docente, su metodología [falta de autoridad] yo no tengo autoridad suficiente como para obligarlos.”* (C4)

Emergen cuestiones coincidentes con datos de trabajos producto del Proyecto al que pertenece este estudio (Moral y Amores, 2014). Se denotan factores *estructurales* asociados a la Administración educativa, y *culturales*, vinculados a una inercia histórica de las dinámicas de los centros educativos que, en este caso, implican al profesorado y limitan el desarrollo de esta capacidad del liderazgo pedagógico (Bolívar, 2010).

Otra “regularidad” que refleja el constructo narrativo, es la orientación *negativa* del discurso en aquellas capacidades asociadas a la dimensión *-procesos pedagógicos-* (tabla 1, Anderson, 2010). En este sentido, a pesar de presentar el IFC más bajo (21 IFC), no menos importante es el contenido de la capacidad que hace mención a incentivar el trabajo por *competencias*. Al respecto, en un análisis crítico acerca de la implementación del enfoque de las competencias en el sistema educativo español, Bolívar y Pereyra (2006), ya adelantaban algunas de las dificultades (condicionamientos) evidenciados en los testimonios de los directivos entrevistados:

[Administración - formación del profesorado] “...la consejería no se ha preocupado en formar bien en competencias al profesorado (C10) [...] el profesorado no está preparado para trabajar con la enseñanza por competencias [...] les falta la práctica [...] la administración no se ha dedicado a formar al profesorado [...] la formación ha sido muy teórica (C11) [...]El problema es que el currículum va por competencias y nosotros debemos evaluar, programar y tener una metodología y objetivos basados en las competencias [...] para que eso sea así, a la gente hay que formarla.” (C4)[Implicación-disponibilidad del profesorado] no hay esa disposición ni el tiempo suficiente como para poder evaluar y trabajar por competencias [...] no existe esa implicación que necesitamos.” (C15)

Dentro de la misma dimensión, con un rango medio de IFC (80), se suma el tenor *negativo* de la capacidad *programaciones didácticas*. Se observa consecuente de la anterior, aunque refleja la “in-capacidad” de los directivos escolares en el logro de una intervención (asesoramiento) real en los procesos pedagógicos del aula:

“...las programaciones a nivel de departamentos está hecha a nivel de competencias, luego en la práctica diaria el profesorado suele recurrir al libro de texto (C12) [...] las programaciones están generalmente basadas en contenidos, no en competencias [...] si viene el inspector me dirá “estas programaciones no sirven” [...] no puedo obligarle a la gente a que me hagan unas programaciones que no entienden.” (C11)

Ahora bien, los resultados reflejan que tres de las cuatro capacidades más referenciadas se centran en la dimensión del liderazgo pedagógico -*gestión del personal*- (Tabla 1, Anderson, 2010). Abarcan prácticas y tareas que actúan en la periferia del aula, apoyando la labor del profesorado e intentando mantener (o generar) un clima de trabajo positivo. Dentro de este marco, se encuentra la capacidad más referenciada, establecer *directrices comunes* (121 IFC). Los entrevistados demuestran, por medio de un sentido *positivo* del discurso, el ser conscientes del valor que supone llegar a conquistar el sentido de un “proyecto compartido” (Hopkins, et al. 2014):

[Liderazgo - niveles de motivación] “debe haber iniciativa por parte del equipo directivo [...] la motivación y el compromiso con la mejora del aprendizaje del

alumnado es clave (C.15) [...] Empezamos con la idea de formar un equipo que lidere con labores distribuidas [...] luego abordamos las líneas entre todos [...] otra cuestión es contar con la ayuda de agentes externos, la familia, al ayuntamiento, instituciones, delegación, universidad, etc. (C.11) [...] hay que lograr ilusionar con las líneas del proyecto [...] buscar apoyos de a poco e incursionar las ideas (C.2)[Diseño de líneas compartidas] habrá una actitud positiva si las líneas están claras y fundamentadas [...] debe ser una puesta en práctica factible y bien elaborada para el profesorado, es decir, facilitarles ese trabajo.” (C.3)

En referencia a la *gestión del personal* otros contrastes son dignos de tenerse en cuenta. Nos referimos a los fragmentos vinculados a la capacidad *niveles de exigencia* (93 IFC). El sentido *negativo* del discurso (sobre todo en los centros de *ISEC alto y medio*) hacen alusión a resistencias ya conocidas en el marco de estudio de la dirección escolar en España (Bolívar, 2000; Viñao, 2004), sobre todo a aquellas que hacen mención a cómo la situación funcional del profesorado pone a prueba el grado de “autoridad” de los directivos escolares:

“...es una situación muy dura muy tensa porque al fin de cuentas se trata de exigir ya que en muchos casos el trabajo no ha dado los resultados esperados [...] la gente es muy reacia a que le digan los niveles que hay que alcanzar, y como hacerlo, claro (C.3) [...] nos falta autoridad real para exigir [...] es complicado y complejo y desde la dirección todavía no estamos en el momento oportuno como para poder exigir en profundidad (C.4) [...] para exigir al profesorado hay que tener en cuenta que son funcionarios, y por lo tanto, su trabajo y su plaza, es definitiva, hay que hacerlo con mucho cuidado, prudencia y muy despacio.” (C.8)

Asociado a la dificultad de los directivos escolares en España de ejercer una mejora en los resultados educativos, ya un informe del INCE⁵ (Beltrán, et al. 2004) refería a estas cuestiones, y en concreto, a la preocupación (y dificultad) de los directivos escolares por el incremento de resultados, así como, la complejidad a la hora de estimular el “compromiso profesional del profesorado”.

5 Nos referimos al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (España). En concreto al estudio “*Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos*”, iniciado a finales de 1999 cuya finalidad fue el *Diagnóstico de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos*.

En sintonía, la “*resolución de conflictos*” (96 IFC) se convierte en una de las capacidades que caracteriza el desempeño de las funciones directivas (Ritacco; Moral, y Amores). Se manifiesta en clave de un conjunto de actuaciones que ocupan gran parte de la agenda diaria, cuya intención es favorecer la construcción de un clima positivo de convivencia que sostenga el trabajo del profesorado:

“...mucho tiempo lo dedico a resolver problemas y conflictos y entiendo que es la única forma de mantener un buen clima de trabajo y convivencia así el profesorado se siente respaldado y el alumnado tiene muy claro dónde están las líneas rojas (C.13) [...] las intervenciones deben ser inmediatas, proporcionadas y oportunas con un carácter educativo y en última instancia, sancionador (C.14) [...] los directores, gran parte de nuestro tiempo, nos dedicamos a resolver conflictos [...] el conflicto es inherente e inevitable y ofrece posibilidades de mejora y cambio educativo.” (C.15)

Finalmente, y de forma consecuente, se cierra el constructo narrativo con la dimensión *materializar la mejora* (Tabla 1, Anderson, 2010). Al respecto, la capacidad *influencia en el desarrollo educativo* (114 IFC) establece conexiones con capacidades anteriores. Dícese, la importancia de crear un clima de trabajo positivo, de buena convivencia en el centro y respaldando el trabajo del profesorado:

“Hay que establecer iniciativas que intenten mejorar los resultados [...] promover el currículo y las relaciones personales mediante la convivencia (C.14) [...] Para que los profesores hagan un buen grupo de trabajo debo proporcionarles un buen clima de trabajo que luego se nota en la calidad con respecto a los resultados [...] aportamos mucha tranquilidad a las clases y en el aula [...] el nivel de convivencia estamos en un punto muy bueno que permitiría avanzar en los resultados de aprendizaje (C.9) [...] el director es quien está por detrás y el que pone la estructura (C.7) El equipo directivo colabora en la mejora del aprendizaje desde la convivencia (C3).”

Como es posible observar, es evidente que no se hace mención a posibles iniciativas de intervención pedagógica (o asesoramiento en los procesos de enseñanza aprendizaje del aula) como medio para la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado (Bolívar, 2010). Aspecto que continúa siendo una cuenta pendiente para el desarrollo de un

liderazgo pedagógico de la dirección escolar en España (Moral y Amores, 2014; Ritacco, Amores, y Moral, 2015).

Conclusiones y discusión

Una serie de presupuestos teóricos han ido acompañando nuestro planteamiento. Entre ellos, subrayamos que no es posible concebir un enfoque de dirección escolar eficaz si no se alcanza la mejora de la escuela y del aprendizaje de todo el alumnado. Integrado en esta clave, afirmamos que el director es capaz de ejercer una influencia positiva en los procesos de enseñanza por medio del desempeño de un *liderazgo pedagógico* que se evidencia en un conjunto de capacidades.

Al respecto, el peso de los resultados del estudio advierten de la preocupación general de los directivos escolares por establecer *directrices comunes* al personal del centro. De forma general, establecer directrices en lo *pedagógico* se manifiesta como una dificultad. Dícese, intervenir en las *programaciones didácticas*; hacer cumplir el *programa instruccional*; los *procesos de autoevaluación*; el trabajo por *competencias*; incentivar la *formación pedagógica del profesorado*, etc., están seriamente sesgadas por la cultura escolar y la inercia histórica que todavía está inscrita en la vida de los centros educativos españoles (Viñao, 2004).

Por otro lado, es menester tener en consideración ciertos *factores estructurales* resistentes al ejercicio de unas u otras capacidades del liderazgo pedagógico. Vinculados a un marco de responsabilidad que atañe a la Administración educativa, queremos ser claros en afirmar que dicha cuestión no pretende, ni debe, justificar la falta de responsabilidad pedagógica del profesorado ante la mejora de su competencia profesional.

En relación, los directivos señalan a la *resolución de conflictos* como la forma de establecer una *influencia positiva en el desarrollo educativo* del alumnado. Crear un clima positivo de trabajo apoyando desde la "periferia del aula" a los docentes, podría ser entendido como una de las consecuencias derivadas de sus limitaciones en el desempeño de aquellas capacidades que suponen algún tipo de intervención pedagógica.

En consonancia, el modelo español de dirección escolar merece ser analizado desde la complejidad que supone poner en práctica el liderazgo pedagógico en los centros educativos. Factores estructurales y culturales que fueron identificados en trabajos anteriores como *arquitecturas*

resistentes al despliegue de un *liderazgo para la mejora escolar* (Ritacco y Amores, 2017), siguen persistiendo detrás de la práctica directiva en el ámbito escolar español.

Se hace evidente que establecer dinámicas o mecanismos de supervisión pedagógica es susceptible de generar tensiones con el profesorado. Supone un proceso que posiciona al director o directora en un nivel intermedio entre las demandas de la administración y las negociaciones con el profesorado (Viñao, 2004). Por ello, en esos momentos, ejercer la “autoridad formal”, ya sea por reticencia al conflicto, o escaso respaldo (normativo) de la administración educativa, no parece la opción más acertada.

Se trata, en consecuencia, de observar cómo se va pro-formando el perfil de director/ra escolar en el contexto español. Por ejemplo, un coordinador que organiza los recursos humanos, un mediador de conflictos, un agente para la cohesión y el logro de una buena convivencia (clima de trabajo positivo), etc. Dichos atributos dan como resultado un desempeño condicionado por los factores y resistencias culturales y estructurales ya citados.

Por todo lo expuesto, si nos situamos desde una perspectiva organizacional de la escuela y pretendemos entenderla como una unidad básica de mejora, debemos asociar a la dirección escolar con los ejes transversales que soportan y empoderan el ejercicio un liderazgo pedagógico que se expresa por medio de sus capacidades. No obstante, para su desarrollo óptimo, se hace necesario un marco de acción que de forma horizontal (centro educativo) y vertical (administración educativa) le permita un cierto margen de autonomía en sus actuaciones y no le ofrezca resistencias (Bolívar, López-Yáñez, y Murillo, 2013).

Desde esta perspectiva, uno de los retos del modelo español será crear unos patrones de gestión y regulación que repercutan positivamente en el fortalecimiento de la dirección pedagógica como un elemento clave para la mejora de la organización, del profesorado y del aprendizaje.

Referencias

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.
- Ávila, J. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47, 7-29.

- Beltrán, R., Bolívar, A., Rodríguez-Conde, M., Rodríguez-Diéguez, J. y Sánchez, S. (2004). Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. *Enseñanza*, 22, 35-76.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 63-78.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. *Voces y contextos. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734.
- Bolívar, A., López-Yañez, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. España: Morata.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L. & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 257-281
- Ko, J., Hallinger, P. & Walker, A. (2015). Exploring whole school versus subject department improvement in Hong Kong secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 26, 215-239.
- Moral, C. y Amores, F. J. (2014). Arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los centros de Secundaria. *Bordón*, 66(2), 121-138.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigmas e Ideología en la Investigación Educativa*. Madrid, Mondadori.
- Ritacco, M. y Bolívar, A. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(119), 1-28.
- Ritacco, M., Amores, F. y Moral, C. (2015). El Desarrollo de Procesos de Autoevaluación como Capacidad del Liderazgo Pedagógico. Un Estudio en Educación Secundaria en Andalucía. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8, 1-20.
- Ritacco, M. y Amores, F. (2017). Dirección escolar y liderazgo pedagógico: Un análisis de contenido del discurso de los directores de centros educativos en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Educação e Pesquisa*, 43(2), (1-18)
- Sammons, P., Davis, S., Day, C. & Gu, Q. (2014). Using mixed methods to investigate school improvement and the role of leadership. *Journal of Educational Administration*, 52, 565-589
- Smith, J.A., Flower, P. y Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Londres: Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia, Colombia.
- Thoonen, E., Steegers, P., Oort, F. & Peetsma, T. (2012). Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23, 441-460. 10.1080/09243453.2012.678867

El modelo español de dirección escolar y sus implicaciones en el desarrollo del liderazgo pedagógico en Andalucía. Un estudio cualitativo

MAXIMILIANO RITACCO REAL

- Vallés, M. (2009). *Entrevistas Cualitativas*. Cuadernos Metodológicos. Madrid. CIS.
- Viñao, A. (2004). La Dirección Escolar: un análisis genealógico-cultural, *Educação*, 2(53), 367-415.
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(73), 637-654.