



**Facultat de Ciències de l'Educació
Departament de Pedagogia Aplicada
Doctorat en Educació**

Desenvolupament professional de la direcció

Un estudi de casos múltiple

Tesi doctoral

Realitzada per Maria Navarro Casanoves

Dirigida per Dra. Carme Armengol Asparó

2012

A Andrés, Pau i Bernat Colomer

AGRAÏMENTS

La gratitud és la capacitat d'apreciar i valorar el que es té gràcies als altres. Sentir agraïment implica reconèixer l'ajuda brindada per altres persones i desitjar correspondre'ls d'alguna manera. Aquesta actitud es fonamenta en la convicció que cap ésser humà és independent ni autosuficient i que res es pot aconseguir sense la participació directa o indirecta de moltes persones.

“Cent vegades al dia me'n recordo que la meva vida interior i exterior estan basades en els esforços d'altres éssers humans, vius i morts.”

Albert Einstein

Mostro gratitud a les persones que m'han dedicat el millor que tenien: la generositat, tot compartint el seu saber, el seu temps i la seva estima:

Gràcies Carme Armengol per dirigir aquesta tesi amb rigor, exigència, amabilitat.

Gràcies Diego Castro per ensenyar-me, per escoltar-me, per valorar-me.

Gràcies Eva Martí pe millorar els meus escrits, has fet teu el lema de la RAE *“Limpia, Fija y da Esplendor.”*

Gràcies David Rodríguez per fer possible que utilitzes els programes informàtics.

AGRAÏMENTS

Gràcies Maichi Fernández-Coronado per guiar-me pel complex món de la metodologia.

Gràcies Maria del Mar Duran per descobrir-me els fonaments de la ciència.

Gràcies Joaquín Gairín per dir-me “fes la tesi” i confiar en que la faria.

Gràcies als directors i directores, als membres de la comunitat educativa i a l’administració per obrir-me les portes, per donar-me la informació i per fer-ho amb amabilitat.

Gràcies als membres del Consell de redacció de la revista FORUM per enriquir la meva formació.

Gràcies a un bon nombre de companys de la Facultat de Ciències de l'Educació, del Departament de Pedagogia Aplicada tant el professorat com el personal d'administració pel seu interès i col·laboració.

Especialment als membres del grup EDO de la UAB dirigit pel Joaquín Gairín amb els que he compartit aquests anys recerques que m'han permès aprendre.

Gràcies a Andrés Colomer, el meu marit, que ha assumit amb estima i paciència tot el que he necessitat.

Benicàssim, 20 d’octubre del 2012

ÍNDEX

AGRAÏMENTS	5
ÍNDEX	7
ÍNDEX TAULES	13
ÍNDEX FIGURES	19
ÍNDEX DE DOCUMENTS ANNEXOS AL CD	23
BLOC 1. PLANTEJAMENT	25
CAPÍTOL I – JUSTIFICACIÓ I MOTIVACIÓ DE LA RECERCA	27
1.1 Justificació de la recerca	27
1.2 Plantejament de la recerca	28
1.3 Disseny general: procés i temporalització	30
1.4 Resum	34
BLOC 2. MARC TEÒRIC	35
CAPÍTOL II – LA DIRECCIÓ EN EL MARC DE LES INSTITUCIONS EDUCATIVES	37
2.1 Les institucions educatives	37

ÍNDEX

2.2	La direcció de les institucions educatives _____	42
2.3	El lideratge de la direcció als centres educatius _____	49
2.4	Competències per a l'exercici de la direcció _____	52
2.5	Caracterització de la direcció en els centres educatius _____	60
2.6	La direcció i el projecte de direcció _____	62
2.6.1	Característiques generals del Projecte Estratègic de Direcció ____	62
2.6.2	Referents previs al Projecte Estratègic de Direcció _____	63
2.6.3	Estructura i continguts del projecte de direcció _____	69
2.6.4	Projecte de direcció. Posada en pràctica i seguiment _____	73
2.7	Resum _____	78
CAPÍTOL III – DESENVOLUPAMENT DE LA CARRERA PROFESSIONAL _____		79
3.1	Concepte i característiques _____	79
3.2	Descripció de les fases i etapes: Inici, desenvolupament i sortida ____	80
3.3	La reorientació professional (Outplacement): La direcció i transferència institucional _____	84
3.3.1	El final de l'exercici de la direcció i transferència institucional ____	87
3.3.2	L'acabament de la direcció i repercussions en el Sistema Educatiu	88
3.4	La formació per a l'exercici directiu _____	90
3.5	Resum _____	93
CAPÍTOL IV – ANÀLISI DE LA NORMATIVA SOBRE LA DIRECCIÓ _____		95
4.1	Reglamentació de les diferents etapes, amb el desenvolupament dels decrets corresponents als centres públics: des de la Llei de Primària i Batxillerat a la LOE i LEC _____	95
4.1.1	Accés a la direcció: Elecció, requisits, formació i períodes _____	97
4.1.2	Desenvolupament: Les funcions directives _____	103
4.1.3	Sortida: Reconeixement de la funció directiva _____	108
4.1.4	Caracterització del model de direcció als centres públics segons les lleis _____	111

ÍNDEX

4.2	Reglamentació de les diferents etapes des de la LGE a la LOE i LEC als centres privats - concertats _____	112
4.2.1	Caracterització del model de direcció segon les lleis a l'escola privada – concertada _____	114
4.3	Resum _____	115
CAPÍTOL V – ESTUDIS I INFORMES INTERNACIONALS SOBRE LA DIRECCIÓ ____		117
5.1	Informe EURYDICE: L'autonomia escolar a Europa. Polítiques i mecanismes de funcionament (2007) _____	117
5.1.1	L'autonomia del centre escolar i els òrgans de govern _____	117
5.1.2	Autonomia dels centres i la direcció escolar _____	118
5.1.3	L'autonomia del centre escolar i els docents _____	119
5.1.4	Funció i composició dels Consells dels centres escolars _____	120
5.2	Estudi de L'OCDE (2008) sobre polítiques i pràctiques de lideratge escolar _____	122
5.3	Estudis TALIS sobre direcció a Europa _____	127
5.4	Resum _____	128
CAPÍTOL VI – FEDERACIONS PROFESSIONALS DE DIRECTORS/ES _____		129
6.1	Associació de directors i exdirectors de l'educació pública de Catalunya, AXIA _____	129
6.2	Fòrum europeu d'administradors de l'educació a Catalunya (FEAEC)	130
6.3	Associacions professionals estatals i internacionals _____	131
6.4	Debat d'experts sobre el nou model de direcció de centres docents	132
6.5	Resum _____	137
CAPÍTOL VII – RECERQUES I PUBLICACIONS SOBRE DIRECCIÓ ESCOLAR ____		139
7.1	Recerques en direcció escolar _____	139
7.2	Darreres publicacions: Llibres i articles _____	141
7.3	Resum _____	150
BLOC 3. ESTUDI DE CAMP _____		151

CAPÍTOL VIII – LA METODOLOGIA _____	153
8.1 Perspectives metodològiques _____	154
8.2 Proposta metodològica _____	161
8.3 L'estudi de cas múltiple _____	165
8.4 Fases de desenvolupament de l'estudi de camp _____	169
8.5 Resum _____	175
CAPÍTOL IX – LA POBLACIÓ I LA MOSTRA _____	177
9.1 Variables que determinen la selecció de casos _____	179
9.2 Perfil de la mostra: Els casos estudiats _____	182
9.3 Els informants dels casos _____	185
9.4 Resum _____	187
CAPÍTOL X – INSTRUMENTS I TÈCNIQUES PER LA RECOLLIDA DE DADES _____	189
10.1 L'entrevista semi estructurada _____	189
10.2 Grups de discussió (Focus grup) _____	197
10.2.1 Grup de discussió de les famílies _____	197
10.2.2 Grup de discussió d'experts _____	201
10.3 Qüestionari al professorat _____	204
10.4 Fonts documentals _____	212
10.5 L'observació i el quadern de camp _____	213
10.6 Resum _____	214
CAPÍTOL XI – TRACTAMENTS DE LES DADES _____	215
11.1 Procés a seguir pel tractament de la informació _____	215
11.2 Determinació de l'anàlisi del contingut del discurs _____	216
11.3 Establiment de dimensions, categories i codis _____	219
11.4 Mitjans per al tractament de les dades _____	227
11.4.1 Anàlisi del contingut de les entrevistes _____	227
11.4.2 Tractament de les dades del qüestionari. Programa SPSS _____	229

11.4.3	Estudi de cas pilot per validació _____	229
11.5	Resum _____	233
CAPÍTOL XII – ANÀLISIS I RESULTATS: DESCRIPCIÓ DELS CASOS ESTUDIATS ____		235
12.1	Narració del cas 1: Una directora novell _____	237
12.2	Narració del cas 2: Un director expert _____	274
12.3	Narració del cas 3: Una directora sortint _____	312
12.4	Narració del cas 4: Una directora espiritual _____	346
12.5	Narració del cas 5: Director foraster _____	387
12.6	Narració del cas 6: Un director històric _____	426
CAPÍTOL XIII – ELS AGENTS INFORMANTS _____		459
13.1	La direcció _____	459
13.2	La ex-direcció _____	467
13.3	La Inspecció _____	474
13.4	L'Administració Local _____	479
13.5	Les famílies _____	484
13.6	El professorat _____	489
BLOC 4. CONCLUSIONS _____		513
CAPÍTOL XIV – CONCLUSIONS _____		515
14.1	Discussió i conclusions derivades dels objectius del marc teòric i de la recerca _____	516
14.2	Conclusions derivades de l'opció metodològica _____	531
14.3	Una proposta de direcció per als centres educatius _____	532
14.4	Limitacions de la recerca _____	537
14.5	Perspectives per a futures recerques _____	538
CAPÍTOL XV – BIBLIOGRAFIA _____		541

ÍNDIX TAULES

<i>Taula 1 - Seqüència temporal del desenvolupament de la recerca</i>	33
<i>Taula 2 - Paradigmes: visió de l'organització i models de direcció. Elaboració pròpia a partir de Gairín (2004) Egido(2006)</i>	43
<i>Taula 3 - Imatges de l'organització. GAIRÍN, J. i altres (1995:127)</i>	47
<i>Taula 4 - Tasques generals de la direcció escolar. Antúnez, S. (2000:42)</i>	53
<i>Taula 5 - Aportacions sobre el lideratge i funcions rellevants. Elaboració pròpia.</i>	57
<i>Taula 6 - Principis i característiques del PED</i>	63
<i>Taula 7 - Estructura i contingut del PED</i>	71
<i>Taula 8 - Esquema per al seguiment del pla d'actuació</i>	74
<i>Taula 9 - La direcció de centres en el període franquista</i>	98
<i>Taula 10 - Fase inicial: accés a l'exercici de la direcció</i>	100
<i>Taula 11 - Fase inicial: accés a l'exercici de la direcció. LEC 2009</i>	101
<i>Taula 12 - Fase inicial: accés a l'exercici de la direcció. Decret 115/2010</i>	102
<i>Taula 13 - Fase de desenvolupament: funcions de la direcció.</i>	104
<i>Taula 14 - Fase de desenvolupament: funcions de la direcció. LEC 2009</i>	105
<i>Taula 15 - Fase de desenvolupament: funcions de la direcció Decret 115/2010</i>	106
<i>Taula 16 - Fase de sortida: cessament de l'exercici de la direcció</i>	109

<i>Taula 17 - Fase de sortida: cessament de l'exercici de la direcció. LEC 2009</i>	110
<i>Taula 18 - Fase de sortida: cessament de l'exercici de la direcció. Decret 115/2010</i>	111
<i>Taula 19 - Fase inicial: accés a l'exercici de la direcció</i>	112
<i>Taula 20 - Fase de desenvolupament: funcions de la direcció</i>	113
<i>Taula 21 - Fase de sortida: cessament de l'exercici de la direcció</i>	114
<i>Taula 22 - Dimensions i tòpics dels paradigmes d'investigació (adaptació diversos autors citats paràgraf anterior)</i>	158
<i>Taula 23 - Criteris de regulació i tècniques de la investigació qualitativa (adaptat de Guba,1983, Bartolome, 1986,Bisquerra, 2004)</i>	161
<i>Taula 24 - Seqüència temporal de les fases de desenvolupament de la recerca</i>	172
<i>Taula 25 – Temporalització</i>	174
<i>Taula 26 – Perfil de la mostra dels casos estudiats</i>	184
<i>Taula 27 - Relació d'entrevistes, qüestionaris i informants</i>	187
<i>Taula 28 - Construcció entrevista: Fase d'inici (Adaptat de l'esquema Castro 2006)</i>	191
<i>Taula 29 - Construcció entrevista: Fase de desenvolupament (Adaptat de l'esquema Castro 2006)</i>	192
<i>Taula 30 - Construcció entrevista: Fase final (Adaptat de l'esquema Castro 2006)</i>	193
<i>Taula 31 - Construcció guió d'entrevista a les famílies</i>	198
<i>Taula 32 - Guió d'entrevista grup d'experts</i>	202
<i>Taula 33 - Construcció d'ítems</i>	207
<i>Taula 34 – Validació jutges</i>	209
<i>Taula 35 - Criteris validació</i>	210
<i>Taula 36 - Construcció qüestionari</i>	211
<i>Taula 37 – Codis dels casos i informants</i>	220
<i>Taula 38 – Dimensió 1 AC</i>	222
<i>Taula 39 – Dimensió 2EX</i>	224
<i>Taula 40 – Dimensió 3 SO</i>	226
<i>Taula 41 – Característiques del cas</i>	237
<i>Taula 42 - Qüestionari professorat: accés al càrrec</i>	243
<i>Taula 43 – Qüestionari professorat: funcions de la direcció</i>	252
<i>Taula 44 – Qüestionari professorat: models de direcció</i>	257

<i>Taula 45 - Qüestionari professorat: actitud de la direcció</i>	261
<i>Taula 46 - Qüestionari professorat: durada del càrrec</i>	263
<i>Taula 47 - Qüestionari professorat: duració del càrrec/professionalització</i>	264
<i>Taula 48 - Qüestionari professorat: acomodació al deixar el càrrec</i>	271
<i>Taula 49 – Variables CAS 2</i>	274
<i>Taula 50 - Qüestionari professorat: motiu d'accés</i>	284
<i>Taula 51 - Qüestionari professorat: formació de la direcció</i>	285
<i>Taula 52 - Qüestionari professorat: interès per ser de l'ED</i>	290
<i>Taula 53 - Qüestionari professorat: Lideratge director</i>	295
<i>Taula 54 - Qüestionari professorat: compensacions</i>	299
<i>Taula 55 - Qüestionari professorat: direcció professional</i>	300
<i>Taula 56 - Qüestionari professorat: duració del càrrec de direcció</i>	305
<i>Taula 57 – Qüestionari professorat: qualitat relleu</i>	307
<i>Taula 58 - Qüestionari professorat: acomodació al final de la direcció</i>	309
<i>Taula 59 – Variables CAS 3</i>	312
<i>Taula 60 - Qüestionari professorat: accés a la direcció</i>	319
<i>Taula 61 - Qüestionari professorat: experiència en gestió</i>	321
<i>Taula 62 – Qüestionari professorat: interès direcció</i>	324
<i>Taula 63 - Qüestionari professorat: funcions de la direcció</i>	328
<i>Taula 64 - Qüestionari professorat: habilitats personals</i>	330
<i>Taula 65 - Qüestionari professorat: Compensació per l'exercici directiu</i>	334
<i>Taula 66 - Qüestionari professorat: durada del càrrec</i>	338
<i>Taula 67 - Qüestionari professorat: aprofitament bagatge</i>	342
<i>Taula 68 – Variables CAS 4</i>	346
<i>Taula 69 - Qüestionari professorat: antiguitat al centre</i>	362
<i>Taula 70 - Qüestionari professorat: motivació per l'accés a la direcció</i>	364
<i>Taula 71 - Qüestionari professorat: funcions de la directora</i>	370
<i>Taula 72 - Qüestionari professorat: direcció professional</i>	375
<i>Taula 73 - Qüestionari professorat: qualitat del relleu</i>	384
<i>Taula 74 - Qüestionari professorat: Acomodació al final del l'exercici</i>	385
<i>Taula 75 – Variables CAS 5</i>	387
<i>Taula 76 - Qüestionari professorat: antiguitat al centre</i>	399
<i>Taula 77 - Qüestionari professorat: formació del director</i>	405
<i>Taula 78 - Qüestionari professorat: experiència en gestió</i>	405
<i>Taula 79 – Qüestionari professorat: funcions</i>	410

<i>Taula 80 - Qüestionari professorat: lideratge</i>	412
<i>Taula 81 – Qüestionari professorat: compensacions</i>	415
<i>Taula 82 - Qüestionari professorat: duració del càrrec</i>	419
<i>Taula 83 - Qüestionari professorat: qualitat del relleu</i>	421
<i>Taula 84 - Variables CAS 6</i>	426
<i>Taula 85 – Qüestionari professorat: accés de la direcció</i>	439
<i>Taula 86 - Qüestionari professorat: direcció professional</i>	445
<i>Taula 87 - Qüestionari professorat: interès en la direcció</i>	448
<i>Taula 88 - Qüestionari professorat: relleu</i>	453
<i>Taula 89 – Qüestionari professorat: acomodació al deixar el càrrec.</i>	454
<i>Taula 90 - Dades dels directors/res personals i professionals</i>	460
<i>Taula 91 - Tipus d'accés</i>	461
<i>Taula 92 - Antiguitat en el càrrec del directors/es</i>	461
<i>Taula 93 - Experiència en gestió i formació prèvia dels directors/es</i>	462
<i>Taula 94 - Motivació, dificultat i propostes per l'accés dels directors/es</i>	463
<i>Taula 95 - Funcions prioritàries i dificultats en l'exercici dels directors/es</i>	464
<i>Taula 96 - Propostes dels directors/es per a la sortida del càrrec</i>	466
<i>Taula 97 - Dades personals i professionals dels ex directors/es</i>	468
<i>Taula 98 - Tipus d'accés dels exdirectors</i>	469
<i>Taula 99 - Motivació i dificultats en l'accés a la direcció dels ex directors</i>	470
<i>Taula 100 - Causes del final de l'exercici de la direcció</i>	472
<i>Taula 101 - Dades personals i professionals de la inspecció</i>	475
<i>Taula 102 - Coneixement de l'accés i funcions per la inspecció</i>	476
<i>Taula 103 - Coneixement de l'accés de la direcció pels tècnics locals d'ensenyament</i>	480
<i>Taula 104 - Coneixement de les funcions de la direcció pels tècnics locals d'ensenyament</i>	482
<i>Taula 105 - Coneixement de la direcció per les famílies</i>	485
<i>Taula 106 - Inquietuds de les famílies</i>	487
<i>Taula 107 - Professorat enquestat</i>	490
<i>Taula 108 - Anys docència i antiguitat dels enquestats a tots els centres</i>	493
<i>Taula 109 - Estudis no preceptius dels enquestats per tipus de centre</i>	494
<i>Taula 110 - Tipus de centre, sexe i càrrec EIP</i>	496
<i>Taula 111 - Contingència gènere * coordinació EIP</i>	497
<i>Taula 112 - Coneixement del tipus d'accés</i>	498

ÍNDIX TAULES

<i>Taula 113 - Coneixement de la formació</i>	498
<i>Taula 114 - Coneixement de l'experiència en gestió</i>	498
<i>Taula 115 - Motivació de la direcció a l'accés al càrrec</i>	499
<i>Taula 116 - Lideratge de la direcció</i>	501
<i>Taula 117 - Qualitat del relleu</i>	503
<i>Taula 118 - Durada del càrrec de direcció</i>	505
<i>Taula 119 - Compensació per l'exercici direcció</i>	507
<i>Taula 120 - Interès direcció - exercici de càrrec en valors absoluts</i>	510
<i>Taula 121 - Direcció professional/no professional</i>	511

ÍNDEX FIGURES

<i>Figura 1 - Estadis de desenvolupament organitzacional</i> _____	40
<i>Figura 2 - Adaptació del model directiu i organitzatiu. GAIRÍN, J. I altres (1995:122)</i> _____	46
<i>Figura 3 - Etapes en el procés d'elaboració d'escenaris</i> _____	64
<i>Figura 4 - Procés per a l'elaboració del PED</i> _____	69
<i>Figura 5 - Autonomia dels centres escolars respecte als directors (Font: Eurydice, 2007:23)</i> _____	118
<i>Figura 6 - Autonomia dels centres escolars respecte als docents (Font Eurydice, 2007:24)</i> _____	119
<i>Figura 7 - Qui decideix en els centres escolars respecte a la direcció (Font: Eurydice, 2007:33)</i> _____	122
<i>Figura 8 - Qui decideix en els centres escolars respecte als docents (Font: Eurydice, 2007:34)</i> _____	122
<i>Figura 9 - Diferència percentual entre salaris màxims dels docents i la direcció (OCDE, citat per Pont, 2008: 19)</i> _____	126
<i>Figura 10 – Representació de la població i mostra</i> _____	179
<i>Figura 11 - Esquema del procés de Welser (1985) (adaptat)</i> _____	217
<i>Figura 12 - Qüestionari professorat: motivació per a l'accés</i> _____	245

<i>Figura 13 - Qüestionari professorat: interès el professorat per accedir al càrrec</i>	247
<i>Figura 14 - Qüestionari professorat: acord normativa</i>	248
<i>Figura 15 - Qüestionari professorat: tipus de lideratge</i>	253
<i>Figura 16 - Qüestionari professorat: compensació pel càrrec</i>	255
<i>Figura 17 - Qüestionari professorat: qualitat del relleu</i>	268
<i>Figura 18 - Qüestionari professorat: aprofitament bagatge</i>	269
<i>Figura 19 - Qüestionari professorat: antiguitat al centre</i>	283
<i>Figura 20 - Qüestionari professorat: acord normativa selecció de la direcció</i>	288
<i>Figura 21 - Qüestionari professorat: interès per ser director/a</i>	289
<i>Figura 22 - Qüestionari professorat: funcions de la direcció</i>	294
<i>Figura 23 - Qüestionari professorat: habilitats personals</i>	296
<i>Figura 24 - Qüestionari professorat: formació de la direcció</i>	321
<i>Figura 25 - Qüestionari professorat: acord normativa selecció</i>	323
<i>Figura 26 - Qüestionari professorat: grau de lideratge</i>	329
<i>Figura 27 - Qüestionari professorat: direcció professional</i>	334
<i>Figura 28 - Qüestionari professorat: qualitat del relleu</i>	340
<i>Figura 29 - Qüestionari professorat: accés de la directora</i>	361
<i>Figura 30 - Qüestionari professorat: formació de la direcció</i>	363
<i>Figura 31 - Qüestionari professorat: acord amb la normativa d'accés</i>	366
<i>Figura 32 - Qüestionari professorat: lideratge</i>	372
<i>Figura 33 - Qüestionari professorat: acceptació directora</i>	376
<i>Figura 34 - Qüestionari professorat: compensació</i>	378
<i>Figura 35 - Qüestionari professorat: durada del càrrec</i>	381
<i>Figura 36 - Qüestionari professorat: aprofitament del bagatge anterior</i>	384
<i>Figura 37 - Qüestionari professorat: accés de la direcció</i>	400
<i>Figura 38 - Qüestionari professorat: motivació direcció</i>	403
<i>Figura 39 - Qüestionari professorat: acord normativa elecció</i>	407
<i>Figura 40 - Qüestionari professorat: interès per ser director/a</i>	408
<i>Figura 41 - Qüestionari professorat: habilitats personals</i>	413
<i>Figura 42 - Qüestionari professorat: direcció professional</i>	413
<i>Figura 43 - Qüestionari professorat: acomodació</i>	423
<i>Figura 44 - Qüestionari professorat: funcions direcció</i>	444
<i>Figura 45 - Qüestionari professorat: compensacions</i>	449
<i>Figura 46 - Qüestionari professorat: duració del càrrec</i>	452

ÍNDEX FIGURES

<i>Figura 47 - Edat del professorat enquestat per intervals</i>	491
<i>Figura 48 - Edat del professorat enquestat EIP</i>	492
<i>Figura 49 - Edat del professorat enquestat IES</i>	493
<i>Figura 50 - Formació continua dels enquestats</i>	495
<i>Figura 51 - Sexe i càrrec global</i>	496
<i>Figura 52 - Funcions de la direcció</i>	500
<i>Figura 53 - Habilitats personals de la direcció</i>	502
<i>Figura 54 - Acord amb la normativa</i>	504
<i>Figura 55 - Direcció professional</i>	505
<i>Figura 56 - Durada del càrrec- direcció professional</i>	506
<i>Figura 57 - Edat i interès direcció</i>	509

ÍNDEX DE DOCUMENTS ANNEXOS AL CD

ANNEX 1 ELS INSTRUMENTS

- 1.1. Guio de l'entrevista a la direcció
- 1.2. Guió de l'entrevista a l'exdirecció
- 1.3. Guio de l'entrevista a la inspecció
- 1.4. Guió de l'entrevista a l'administració local
- 1.5. Guió grup de discussió de les famílies
- 1.6. Qüestionari professorat1 (abans validació)
- 1.7. Qüestionari professorat2 definitiu
- 1.8. Esquema validació qüestionari
- 1.9. Esquema dades del centre

ANNEX 2 CASOS

- 2.1. Cas 1: una directora novell. Transcripcions i codificació. Qüestionari
- 2.2. Cas 2: un director expert .Transcripcions i codificació. Qüestionari

- 2.3. Cas 3: una directora sortint. Transcripcions i codificació. Qüestionari
- 2.4. Cas 4: una directora espiritual. Transcripcions i codificació. Qüestionari
- 2.5. Cas 5: un director foraster .Transcripcions i codificació. Qüestionari
- 2.6. Cas 6: un director històric. Transcripcions i codificació. Qüestionari

ANNEX 3 PERSONES INFORMANTS

- 3.1. La direcció: codificació.
- 3.2. La exdirecció: codificació
- 3.3. La inspecció: codificació
- 3.4. L'administració local: codificació
- 3.5. Les famílies: codificació
- 3.6. El professorat. Tost els centres. Estadístics descriptius/variables
- 3.7. El professorat: comparació centres EIP i IES.

BLOC 1. PLANTEJAMENT

*Senectus non modo non sit langida
atque iners, verum etiam sit operosa et
semper agens et moliens aliquid*

Cicero, M.T. (106-44 a.C.): de Senectute

CAPÍTOL I – JUSTIFICACIÓ I MOTIVACIÓ DE LA RECERCA

En aquest primer capítol de la tesi es pretén explicitar de manera sistemàtica com s'aborda l'objecte d'estudi i quins són els motius que m'han empès a emprendre aquesta tasca.

1.1 Justificació de la recerca

Dirigir ha estat sempre un treball apassionant, si hagués de plantejar-me iniciar de nou la meva carrera professional, tornaria a escollir ser directora. També he treballat com a Professora Associada en el Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB des del curs 1983, on encara realitzo aquesta tasca. La compaginació de la direcció amb les classes d'Organització Escolar m'ha permès una dualitat d'experiències: compaginar de forma natural la reflexió i l'aplicació.

En el moment de deixar la direcció, el tema que havia estat la meva principal tasca professional i d'inquietud em seguia interessant. La realització del Màster de Recerca en Educació em va permetre continuar amb la temàtica i va comportar la primera aproximació a la recerca (Navarro, 2009). Aquesta es va centrar en obtenir informació sobre de quina manera, com i quan es deixa la direcció docent, com continua l'exercici professional al marge de la direcció, en com es gestiona el capital acumulat i com es rentabilitzen els recursos invertits. Derivades de les conclusions d'aquesta primera aproximació a la temàtica, sorgeixen noves preguntes d'investigació, nous reptes que em permeten ampliar i aprofundir en el marc teòric i l'estudi de camp de la temàtica iniciada.

La necessitat d'obtenir una millora de processos i de resultats en l'aprenentatge, impulsa a definir un nou model de direcció que pugui liderar la transformació dels centres escolars, una direcció més professional amb la funció d'entomar els nous reptes. La legislació educativa en el nostre país i específicament en Catalunya avança cap aquest nou model de direcció. Es concreta amb la promulgació del Decret de Direcció (Decret 155/2010) acompanyat del Decret d'Autonomia (Decret 102/2010) que atorguen a la direcció noves funcions en aquesta nova línia. El nou decret de direcció de centres docents esdevé una oportunitat per reflexionar sobre el model directiu que s'està exercint al centre docents.

En els centres públics del nostre país és freqüent, més del que caldria desitjar, la manca de candidatures a la direcció dels centres educatius. Aquestes sovint s'assumeixen per nomenaments directes de l'administració a proposta de la inspecció la qual cosa provoca poca permanència en el càrrec i manca de formació i motivació per l'exercici. Atraure directores que liderin l'eficàcia dels

centres educatius i l'efectivitat escolar és un repte urgent. La recerca busca comprendre aquesta situació per tal de fer propostes que afavoreixin una direcció professional més eficaç.

S'aposta per un model d'escola de qualitat, basada en el lideratge dels directores com a eix vertebrador d'un entorn mediat i immediat complex. La clarificació dels objectius a través dels plantejaments institucionals, la creació d'estructures adequades als nous models de desenvolupament institucional i la importància de les relacions en el sí de la institució educativa conflueixen en apostar per aconseguir bons directius amb capacitat per liderar un model d'escola de qualitat basat en el lideratge distribuït, la professionalització i la cultura de col·laboració.

Per tal d'acotar l'estudi, ens centrarem en el desenvolupament professional de la direcció i en l'aprofitament del directiu eficient per a la institució i el sistema educatiu, justificat també per la manca d'estudis i recerques en aquest aspecte de la direcció

“La innovació institucional com a repte o com a mitjà pot realitzar-se a partir de la consideració dels components estàtics (objectius, estructures i sistema relacional) o dinàmics (direcció i funcions organitzatives) de les organitzacions. Així podem millorar el seu funcionament: (com entre d'altres): establint un model de direcció i actuacions coherents amb els altres components de les organitzacions”

(Gairín, 2004:88)

En aquest moment el debat en el nostre context es centra en la consideració de l'exercici de la direcció com un moment en la trajectòria professional dels docents que inclús es pot presentar en etapes diferents de l'exercici docent amb retorn intermitent a la docència, o bé, com un ascens professional que significa l'adquisició d'una professió diferenciada de la docent. Des d'ambdós posicionaments, l'accés a la direcció amb caràcter de continuïtat o renovable, és obvi que l'exercici de la funció directiva suposa pel docent afrontar nous reptes, encara que compti amb una dilatada i profunda experiència.

1.2 Plantejament de la recerca

La recerca que es planteja pretén indagar en el camp del desenvolupament de l'exercici de la direcció escolar als centres públics de Catalunya. En aquest marc es plantegen els següents interrogants:

- Com s'ha regulat normativament la funció directiva en els centres escolars, quina és la legislació actual i com ha evolucionat?
- Com es desenvolupa la funció directiva en els centres docents?.

És a partir d'aquests enunciats que s'aborda el disseny general de la tesi doctoral: *Desenvolupament professional de la direcció al centres docents públics de Catalunya*

A partir de la delimitació d'objectius s'acota i defineix el procés general de la recerca. És el primer esforç important que ha de ser el fil conductor per la investigació i el punt de referència per justificar l'opció metodològica emprada.

Objectiu general

Comprendre el desenvolupament professional de la direcció als centres docents públics per a poder analitzar la pràctica directiva a fi de potenciar accions encaminades a enfortir, aprofitar i atraure directors /es que millorin l'exercici directiu, l'organització i el Sistema Educatiu.

Objectius específics

- a) Descriure les fases de desenvolupament professional de la direcció i les principals dificultats en cadascuna d'elles.
- b) Caracteritzar el model de direcció en exercici en funció de la prioritat d'accions que es desenvolupen en la pràctica directiva.
- c) Recollir les propostes de millora per a cada etapa prenen en consideració la legislació vigent i la tradició i cultura en l'exercici directiu.
- d) Analitzar la valoració del càrrec i del seu desenvolupament des de la perspectiva del diferents estaments que intervenen en l'elecció i cessament de la direcció: el professorat, les famílies i l'administració d'ensenyament, l'administració local, i igualment de la direcció i dels ex director/a.
- e) Comprendre la relació que es pot manifestar entre l'exercici de la direcció i la qualitat del relleu en la direcció.
- f) Definir les implicacions que comporta el final de l'exercici de la funció directiva per a les persones que deixen el càrrec, per la persona que hi accedeix, per a l'organització en la qual exerceixen i per al propi Sistema Educatiu.
- g) Relacionar el context i la pròpia institució amb l'exercici de la funció directiva.

1.3 Disseny general: procés i temporalització

Les tasques a desenvolupar s'agrupen a fi de sistematitzar les actuacions que s'han de dur a terme i es concreten en:

ESTUDI PREVI

El primer acostament a l'objectiu de la recerca (Navarro, 2009) sobre el desenvolupament professional de l'exdirecció de centres docents va ser construït amb cert grau de flexibilitat possibilitant l'ampliació, el que ha permès poder fer les modificacions pertinents en funció dels resultats obtinguts els quals resumim a continuació:

- L'exercici de la direcció continua essent l'objecte d'estudi, però la recerca comprèn totes les etapes de desenvolupament professional, essent-ne l'eix vertebrador la figura del director/a. No es possible acostar-se únicament al darrer període de desenvolupament de l'exercici de la funció directiva. La sortida ve determinada per com s'ha accedit a la direcció i com s'ha exercit el càrrec.
- La problemàtica de trobar motius per convertir la direcció en una professió atractiva rau exclusivament en el centre públics. El centres privats i privats -concertats tenen absoluta autonomia per determinar l'exercici del seus directius. La recerca es centra en els centres públics de Catalunya de totes les etapes educatives d'ensenyament no universitari.
- Es consideren tots els subjectes que intervenen en l'elecció i cessament de la direcció, ampliant els participants en la recerca. La direcció entrant està condicionada per la direcció sortint. És una acció de doble direccionalitat. És important la informació que l'exdirector/a pugui aportar. La cultura del claustre respecte al concepte de lideratge i l'exercici directiu pot condicionar les accions en l'accés, exercici i sortida del càrrec. Les famílies intervenen en l'elecció i cessament de la direcció i serà d'interès recavar quina és la seva concepció sobre el lideratge escolar i sobre el nou decret de direcció. Les inspeccions educatives intervenen en l'elecció, en el recolzament i concepció de la funció directiva la seva aportació serà rellevant. L'administració local intervé també en la comissió d'elecció i cessament de la direcció per la qual cosa serà d'interès també recavar la seva informació.
- La necessitat d'entendre com funciona la direcció en el seu entorn habitual deriva en l'elecció de l'estudi de cas i específicament, l'estudi múltiple de casos com a metodologia de recerca per poder transferir la

recerca a situacions similars en el temps i lloc, però introduint-hi variables determinades.

- El guió d'entrevista va ser elaborat a partir del marc teòric, específicament de la descripció teòrica de les etapes de desenvolupament professional i dels requisits que també les lleis estableixen per a cadascuna de les etapes de desenvolupament professional de la direcció.
- El guió d'entrevista es va aplicar en les entrevistes en profunditat realitzades a 9 ex directors/es, fet que va permetre precisar nous elements que permeten una recollida d'informació més acurada.

Aquesta recerca prèvia té un caràcter exploratori, vista en el conjunt total de la investigació. L'estudi s'amplia quantitativament (ampliació del número de persones informants) i qualitativament en ampliar-ne la diversitat d'instruments utilitzats (entrevistes, qüestionaris, fonts documentals, observacions, grups de discussió).

MARC TEÒRIC

L'objecte d'estudi ens acosta, pel seu caràcter complex, a desenvolupar en el marc teòric dos grans temàtiques: desenvolupament del model de direcció normatiu i etapes de desenvolupament de la funció directiva que es concreta en l'estudi:

- a) **Evolució diacrònica.** L'evolució diacrònica de la direcció escolar en el nostre Sistema Educatiu, ha estat marcada per un Cos de Directors i, amb el canvi polític, es configura com una direcció no professional, electa i participativa.
- b) **La legislació educativa.** El conjunt de lleis orgàniques i el seu desenvolupament en els consegüents rangs legislatius (decrets i ordres), que regulen l'exercici de la direcció, tot modificant les condicions d'accés, les funcions en l'exercici i la sortida del càrrec.
- c) **La direcció en el marc de les institucions educatives.** Les funcions directives no es manifesten de forma estàtica i van presentant canvis que es constaten en les publicacions especialitzades. Han de permetre definir els diferents posicionaments des de la teoria de l'organització i des de la perspectiva de la gestió que es realitzen en els centres docents.
- d) **Desenvolupament de la carrera professional** es centra en la revisió, a través de la bibliografia clàssica, del que s'entén per etapes de

desenvolupament professional. L'estudi permetrà situar la temàtica objecte d'estudi de manera global i deductiva.

- e) **Informes internacionals.** Analitzar quins són els models de direcció que estan vigents en d'altres països i que permeten situar el model de direcció escolar espanyol respecte d'altres. I comparar amb l'objectiu d'aprofitar propostes que estan resultant eficients.
- f) **Les associacions professionals** les declaracions exposen el model de direcció desitjable des d'aquesta perspectiva. L'estudi de l'OCDE (2008) sobre polítiques i practiques de lideratge escolar realitzat a partir d' investigacions en diversos països, i amb l' objectiu de fer atractiva la funció directiva proposa:

“Reconèixer les associacions professionals de directius en tant que aquestes associacions proporcionen un diàleg, intercanvi de coneixements i divulgació de bones practiques sobre la direcció escolar que poden afavorir que els directors/es participen i que se ajuden en el reforç del estatus professional.” (OCDE, 2008)

- g) **Recerques.** Esbrinar quines temàtiques relacionades amb l'exercici de la direcció són objectiu de recerques i publicacions d'impacte a fi de tenir-les en consideració tant per la recerca en si com per fer palesa les inquietuds en contextos similars i/o diferents dels nostres.

L'ESTUDI DE CAMP

En un primer moment es delimita l'escenari en què es realitzarà la recerca amb especificació de la població i de la mostra, els agents dels quals necessitem les dades i els instruments amb els que seran recollides. En un segon moment es realitza l'entrada a l'escenari per obtenir i analitzar les dades. Les accions dutes a terme, per ordre cronològic, són:

1. Determinació de la població i la mostra. S'especifiquen les variables a tenir en compte per a la selecció de casos
2. Construcció i validació dels instruments i tècniques per a la recollida de dades
3. Selecció de casos i de subjectes amb determinació i justificació de variables
4. Recollida de dades del primer cas utilitzat com a cas pilot
5. Tractament i anàlisi de dades del primer cas. Narració del primer cas

6. Recollida de dades dels casos successius
7. Anàlisi individual dels casos
8. Anàlisi transversal de dades en funció de les etapes de desenvolupament professional de la direcció i en relació als diversos agents informants

LES CONCLUSIONS

És el punt culminant de la recerca. Les conclusions extretes han de guardar coherència amb els objectius formulats. Han de permetre fer aportacions teòriques, metodològiques i implicacions per a la pràctica. Les limitacions de la recerca i les perspectives per a futures recerques conclouran la investigació empresa. Quedaran reflectides en l'elaboració de l'informe corresponent.

Les accions empreses es desenvolupen en el decurs d'un temps tal com es mostra en la següent taula:

Taula 1 - Seqüència temporal del desenvolupament de la recerca

VISIÓ DIACRÒNICA DEL DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA			
Any 2009	Any 2010	Any 2011	Any 2012
Recerca prèvia			
	Marc teòric		
	Estudi de camp/Anàlisi del cas pilot		
			Marc teòric
			Anàlisi/Conclusions

1.4 Resum

En aquest capítol es justifiquen les motivacions i els antecedents de la recerca. Es centra en el plantejament del problema d'investigació: el desenvolupament professional de la direcció als centres públics de Catalunya.

Es formulen l'objectiu general i els objectius específics, el que permet delimitar les temàtiques que constitueixen el marc teòric i la metodologia utilitzada per l'acompliment dels objectius formulats.

S'estudia la direcció perquè es considera un element clau pel desenvolupament i millora dels centres educatius. I es busca comprendre el desenvolupament professional de la direcció en el seu propi medi l'escola o l'institut per la qual cosa s'utilitza l'estudi múltiple de casos, com estratègia metodològica, amb inclusió dels diversos agents informants que formen la comunitat educativa i les persones externes que intervenen en el procés de l'elecció i cessament de la direcció.

BLOC 2. MARC TEÒRIC

Dura lex sed lex

Aforisme llatí

CAPÍTOL II – LA DIRECCIÓ EN EL MARC DE LES INSTITUCIONS EDUCATIVES

En els darrers temps, les organitzacions educatives han assolit quotes altes de complexitat, derivades de l'augment creixent de responsabilitat i d'una més gran autonomia. El centre educatiu és la peça clau del sistema educatiu; es treballa per un model d'escola de qualitat, que ha de donar resposta a les necessitats generades pels canvis socials. Així doncs, els centres educatius han d'adequar la seva actuació a aquestes necessitats, i han de confluïr en un objectiu comú, que no és altre que el de l'èxit escolar de tots i cadascun dels i les alumnes que hi ha en el Sistema Educatiu. Per tal de gestionar-se adequadament, els centres han d'abordar: aspectes pedagògics, organitzatius i de gestió, fet que justifica l'estudi d'una figura professional amb capacitat de liderar el projecte de centre.

L'acció directiva és un procés organitzatiu de caràcter complex, ja que hi intervenen molts factors que la configuren. Cal tenir en compte que no solament es desenvolupa des del càrrec de director-a, sinó que pot ser analitzada des d'una perspectiva més àmplia, que inclouria els professionals que conjuntament amb la direcció formen els Equips Directius dels centres docents.

Gairín (2004: 348) justifica la importància de la direcció també en processos de canvi i innovació; el sistema educatiu i els centres necessiten directius que possibilitin transmetre i implicar en una visió de centre, els docents, per impulsar polítiques i plans coherent. Una direcció que adequïn llurs actuacions a les necessitats que la societat demana. El que comporta un perfil de directiu que exerceix un lideratge institucional, que adquireixen més importància en la mesura que queda potenciada l'autonomia institucional.

El lideratge escolar s'ha convertit en una prioritat en els programes de política educativa, perquè es considera que una direcció eficaç és indispensable per a la millora dels centres i del propi del sistema educatiu. La direcció escolar ha de ser motora i promotora de la qualitat dels centres, i els directores han de saber avançar en el canvi d'estratègies que possibilitin l'adaptació a un nou lideratge.

2.1 Les institucions educatives

L'organització de les institucions educatives està formada per un conjunt de variables que constitueixen els elements principals que caldrà gestionar a fi de

possibilitar un bon funcionament i una correcta atenció a l'alumnat. Aquests elements són: els objectius, l'estructura organitzativa i el sistema relacional, que formen la part més estàtica de l'organització, i la direcció, les funcions organitzatives i la innovació que comprenen la part més dinàmica. En tant que organització, el centre es defineix com un grup de persones que treballen de forma conjunta amb la finalitat d'aconseguir uns objectius comuns. Gairín (1996-2004) considera que no només en el sentit d'ordenar els diferents elements d'una realitat sinó de *“disposar-los i relacionar-los d'acord a una finalitat per a aconseguir un millor funcionament”*

Les organitzacions, en tant que estructures de i per a la societat, estan sotmeses a les demandes de l'entorn i responen a la realitat social que les envolta. Tota anàlisi organitzativa ha de considerar l'existència d'altres realitats, que també exerceixen processos sistemàtics d'intervenció, com poden ser el medi social, l'econòmic o el cultural. Aquests els proporcionen la informació vital necessària per adaptar-se constantment a les demandes i canvis de l'entorn (globalització econòmica i cultural, societat de la informació i comunicació, gestió del coneixement etc.). Les organitzacions no poden deixar de ser sensibles a les demandes socials (són construccions socials i han d'estar al seu servei) i a les realitats socials.

Huberman (1980) situa les organitzacions com sistemes de cohesió, oberts en tant que els membres que la formen tenen fites comuns que comparteixen i és obert en tant que estan composades per membres que estan integrats alhora en altres organitzacions i en el procés, s'interactua amb el context.

Els entorns són complexos i fluctuants per la qual cosa exigeixen estratègies organitzatives més complexes, el que reverteix en un increment de la complexitat interna (Terrén 2008: 73). Els recursos de coneixement i informació amb els que compta l'organització augmenten el seu valor si són compartits. Però no es tracta de sumar individualitats, el coneixement col·lectiu no és la suma del coneixement individual sinó que les organitzacions han de ser propenses a desenvolupar-se com comunitat i en aquest cas la tasca individual adquireix una dimensió clarament col·lectiva a través de processos de negociació. En aquests tindrà un paper rellevant un lideratge que sap escollir estratègies de comunicació adequades als diferents contextos, individus i moments.

Les organitzacions educatives estan sotmeses, com qualsevol organització, a les pressions i demandes de l'entorn canviant. Atendre a les seves necessitats és una de les funcions que tot centre ha de resoldre si vol actuar satisfactòriament. Aquest ajustament constant comporta un conjunt de canvis i innovacions constants per a trobar la solució correcta a cada situació plantejada. Si una organització educativa vol créixer, satisfer i augmentar les expectatives de les persones que en ella treballen, ha d'estar oberta al canvi. (Gairín 2004).

Així doncs, no podem deslligar les organitzacions educatives del seu context; es tracta d'un referent obligat i que adquireix més importància en la mesura que queda potenciada l'autonomia institucional.

“Difícilment podrem entendre processos culturals, fenòmens micropolítics, resistències al canvi o conflictes interpersonals si no es coneix el substrat de les organitzacions per poder respondre a preguntes com, per exemple: per a què existeixen? com s'estructuren?”

(Gairín: 2000:8)

Les organitzacions sorgeixen i es desenvolupen en un moment determinat i en un lloc; l'efecte del medi sobre les organitzacions no és determinant i es constata un flux recíproc entre les organitzacions i el seu entorn, de natura canviant i de diferent grau d'afectació. (Lorenzo et. Alt. 1995: 14, Lorenzo 2012).

Per tant, ni el comportament d'una organització està fixat inexorablement pels factors del medi, ni el medi és aliè a la influència de la organització. La supervivència i el progrés de la organització és un ajustament i un canvi intel·ligent. (perspectiva ecològica)

“L'ètica de la responsabilitat pels efectes (propers, que no pas llunyans) que genera la nostra presència en el món, ens exigeix preocupar-nos pel món present i futur, ésser actors partíceps de la solució dels problemes més aguts de la nostra societat”

(Edgar Morin 2003)

També podem considerar, tal como senyala Enguita (2008), que és massa reduïu veure en el context un pou de problemes, perquè l'actuació de la institució depèn igualment de la seva naturalesa i dels seus objectius. La solució pot consistir a trobar la manera d'obtenir més de les organitzacions; per això cal considerar tots aquells elements que hi conflueixen: l'estructura formal, el clima de treball, el paper dels òrgans col·legiats, l'estil de direcció, la cultura

professional, les relacions amb la comunitat, el grau d' autonomia, la cooperació entre organitzacions educatives, les relacions personals, les xarxes d' informació i comunicació.

La institució educativa, malgrat que es mogui en contextos socio-culturals diferents, acostuma a presentar unes característiques diferenciadores. La incidència que té l'entorn, la forma especial en què es relacionen els seus components, el mateix exercici de la funció directiva, la forma en què es desenvolupa el procés organitzatiu, la pròpia història institucional i les seves inquietuds en relació a la millora, configuren diferències i donen una personalitat única a cada institució.

Des d'aquesta perspectiva es parla d' estadis organitzatius en referència al conjunt de circumstàncies que concorren en una determinada realitat.

Els processos d' innovació i canvi de les organitzacions es donen en funció de la possibilitat d' acceptació institucional. Les innovacions aïllades, fruit d' iniciatives individuals o de grups petits, estan destinades a desaparèixer.

Les institucions educatives tenen el seu propi procés i segueixen la pròpia evolució o involució. Des d'aquesta perspectiva podem parlar d' organitzacions que poden millorar, aprendre i generar coneixement. Aquesta concepció no té en compte tan sols l' èxit en l' aprenentatge de l' estudiant, sinó també l' avenç institucional, que actuarà com a element de millora.

El model d'estadis (Gairín,J,2003) considera quatre possibles usos de l'organització, que poden ser analitzats segons unes variables i indicadors.



Figura 1 - Estadis de desenvolupament organitzacional

L'organització com a marc. S' assigna un paper secundari a l' organització, com a suport, la intervenció organitzativa tendeix a millorar-ne l'adequació entre recursos i tasques amb la intenció d' assolir objectius estàndard.

L'organització com a context. Existeix un Projecte institucional amb consciència col·lectiva que obliga a assolir compromisos més enllà de l' acció individual del professor. No n'hi ha prou que tinguin projectes, sinó que aquests han de ser assumits per tots, que han de sentir-se implicats en la seva realització.

L'organització que aprèn. Les organitzacions es converteixen en aules gegantines, on tot parla, on tot ensenya. Una organització amb capacitat per aprendre de les errades i que és capaç de transformar-se permanentment. Una organització amb flexibilitat per adequar l'organització als objectius i que facilita l'aprenentatge de tot els seus membres i que contínuament es transforma en funció de les noves necessitats.

La generadora de coneixement. La capacitat per adquirir informació, compartir-la i posar-la en pràctica i d'aquest estadi en destaquem els següents trets:

- Els centres escolars com a llocs de formació i innovació, no tan sols per als alumnes, sinó també per als propis professors.
- Creant una comunitat professional d' aprenentatge, un grup de persones que es donen suport i treballen unides.
- Entenent per coneixement el conjunt de competències, bones pràctiques, i hàbits, incloent-hi la dimensió emocional.
- Donar valor a l' aprenentatge dels seus membres, compartint i coordinant accions.
- Aprendre de la història passada, de la resolució de problemes, establint xarxes amb d' altres centres, amb la comunitat educativa, la comunitat local... capital social.
- Per això cal aprenentatge en equip, construir un entorn que afavoreixi l' aprenentatge conjunt: temps per a la reflexió, autònoma, creació de xarxes internes de comunicació ...
- La cultura de la col·laboració s'ha de basar en tres idees:
 - El diàleg professional

- L' anàlisi crítica de la realitat, i
- La recerca conjunta de vies de millora.

Dintre d'aquest context la direcció és l'òrgan que procurarà la màxima funcionalitat dels components organitzatius. Les funcions organitzatives: planificació, distribució de tasques, actuació, coordinació i avaluació són instruments d'acció a través dels quals la direcció busca minimitzar disfuncions. Mitjançant les funcions organitzatives s'ordena la realitat amb vista a aconseguir processos de qualitat i de millora del funcionament dels centres educatius.

2.2 La direcció de les institucions educatives

En diferents congressos (X CIOIE: 2008; 2010), estudis internacionals (OCDE: 2008) i les investigacions expliciten com la direcció s'ha convertit en una prioritat en els programes de política educativa a nivell mundial, perquè en la direcció recau la millora dels resultats escolars. Es considera que un lideratge eficaç és indispensable per augmentar l' eficiència i l' equitat en els centres educatius. En base a aquestes aportacions s' entén que la funció directiva ha de:

Donar resposta a les necessitats que presenta la nova societat d'avui, com a resultat d' un procés de transformació constant, de tal manera que es garanteixi l'èxit escolar sense lesionar la cohesió social i potenciant la competitivitat del país.

Álvarez (2008: 225)

És fa necessari preparar líders escolars amb capacitat per racionalitzar recursos i amb voluntat de treballar junts. Les exigències i reptes suposen que per tal d'exercir la funció directiva calen coneixements específics en temes de direcció, lideratge i organització i que, sense un desenvolupament d'habilitats socials, propiciat des de l' exercici de la funció, difícilment es construeix un líder pedagògic que pugui ser agent d' innovació i canvi.

El centre educatiu s'articula atenent als models i teories organitzatives que tenen en compte la dimensió social; el concepte d'evolució d' escola, el que configura un model i en determina un funcionament. La realitat social determina que els països elaboren una legislació i aquestes dues dimensions comporten un model organitzatiu que es fonamenta en la teoria organitzacional i en l'entorn mediat i immediat, desenvolupant un model de praxi.

Els models de direcció són fruit de les diverses teories organitzatives, per una part, i per una altra, del marc legislatiu propi de cada país . Un model sintetitza els elements i relacions bàsics d’una teoria. El terme model del llatí *modelus* significa model, i està relacionat amb la paraula llatina *modus*, mesura, manera, en tant que és una imatge, que representa un objecte real, que en el pla abstracte és la manera d’entendre i caracteritzar una realitat.

“La teoria és la síntesi comprensiva dels coneixements que han anat obtenint-se en l’estudi de determinades institucions i dels fenòmens que hi passen en ells, com a resultat de les investigacions que s’han fet en aquest camp. Un model és una representació abstracta, esquemàtica i sintètica de realitats estudiades per la ciència, que faciliten la seva interpretació i comprensió.”

Castro i Tomas (2010)

Resultat de la teoria dels tres paradigmes s’estableixen tres grans perspectives des de la que se ha enfocat la direcció: *la científic- tècnica, la interpretativa i la crítica* (Gairin, 2004). En la taula següent es recullen les característiques principals que identifiquen les organitzacions i el model de direcció:

Taula 2 - Paradigmes: visió de l’organització i models de direcció. Elaboració pròpia a partir de Gairín (2004) Egido(2006)

PARADIGMA CIENTIFIC-RACIONAL	
<p>VISIÓ DE L’ORGANITZACIÓ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organitzacions reals, observables amb objectius establerts - Estructures dissenyades per aconseguir els objectius - Processos tècnics amb subordinació de les persones - Escoles eficaces amb racionalització de la normativa - Canalització dels conflictes 	<p>MODEL DE DIRECCIÓ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jerarquia com necessitat tècnica - Autoritat i el control com element essencial en l’organització - Participació estructurada i reglamentada - Decisions de caràcter tècnic - Competències vinculades a les funcions - Les funcions es concreten en

<p>considerats patològics</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alta especialització dels professionals - Els problemes organitzatius són inadequació de les estructures <ul style="list-style-type: none"> - Currículum definit 	<p>dissenyar, aplicar i controlar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Satisfer a les persones és un mitjà per aconseguir els objectius institucionals - Director no docent i gerent
<p>PARADIGMA INTERPRETAIU SIMBÒLIC</p>	
<p>VISIÓ DE L'ORGANITZACIÓ</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'organització és una construcció social - Centrada en els processos - L'anàlisi es centra en els significats, interpretacions i símbols - Conèixer el centre és saber que succeeix internament - La cultura escolar dona sentit a l'organització - Els objectius són elements dinàmics en el conjunt del procés. - Contextualització de les activitats: construcció, reflexió i significativitat - Avaluació: qualitativa, continua, formativa, deliberativa. - El professor és un investigador i mediador del currículum. 	<p>MODEL DE DIRECCIÓ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lideratge transformacional - Autoritat professional i moral - Importància de l'empatia, del carisma del director envers les persones - Individualitat i estímul intel·lectual - Valoració de l'esforç i satisfacció en l'organització <ul style="list-style-type: none"> - No professionalització de la direcció o preocupació alta per la selecció i preparació dels líders - Docents amb responsabilitats tant directives com acadèmiques - Importància de la formació en habilitats per al lideratge de les persones - Es manté la legitimitat per mitjà de la presa de decisions

PARADIGMA SOCIO-CRÍTIC	
<p>VISIÓ DE L'ORGANITZACIÓ</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'organització és una construcció social - Se vincula a mecanismes de dominació política y social - La educació es situa en el seu context soci - històric - Els membres actuen orientats per interessos sí/ no coincidents - Es tendeix a formar coalicions orientats a l'interés comú - A l'escola es desenvolupen dinàmiques micropolítiques: conflictes, negociacions, coalicions,.... 	<p>MODEL DE DIRECCIÓ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es desenvolupen formes de poder que van més enllà del que prescriu l'organització estructural -vertical. - Al costat de l'autoritat formal es desenvolupen mecanismes informals i tàcits d'influència. - Professorat amb cert nivell d'autonomia i influencia - Visió democràtica del poder - No institucionalització de la direcció <ul style="list-style-type: none"> - Canvis en el lideratge - Lideratge compartit - Independència administrativa

Els països atenent a la pròpia realitat social i als seus interessos elaboren una legislació. Aquests models de direcció són fruit de les diverses teories organitzatives, per una part, i per una altra, del marc legislatiu propi de cada país. Des de aquesta perspectiva es pot parlar de models de direcció europeus. Segons la literatura clàssica es concreten en dos grans tipologies de directors a la que es pot afegir la escandinava perquè representa aspectes significatius :

- **Model Gerencial:** propi dels països de corrent romànica, França i Itàlia, amb tradició de sistemes educatius centralitzats, té com a funció principal representar a l'Administració. La direcció és un cos de funcionaris diferent del cos de professorat. I que desenvolupen funcions similars en tots els centres del territori nacional i venen determinades per les orientacions que marca la legislació educativa, és un gestor de recursos, les seves funcions es podrien situar en aspectes gerencials. És un model més centrat en la perspectiva racional o tecnològica.

- **Model de lideratge:** de corrent anglosaxona i de tradició descentralitzada i en les que l'administració local té un paper determinant en l'elecció i cessament de la direcció, el perfil de la direcció s'ha d'adaptar al centre, el seu contracte limitat en el temps s'orienta a l'acompliment d'objectius i atent bàsicament a una millora de la qualitat a més d'entrar en competència amb altres centres. Es busca un líder del centre amb capacitat per gestionar els recursos i amb altes dosis d'autonomia tant en l'àmbit de gestió financera com de recursos humans. El seu contracte està lligat a l'obtenció de resultats en la que intervenen les autoritats locals i membres de la comunitat educativa del centre. La perspectiva interpretatiu- simbòlica aportaria algunes de les característiques d'aquest model.
- **Model de lideratge curricular** similar al model anglosaxó però que té com a missió fonamental impulsar la renovació pedagògica i obtenir el màxim nivell per a cadascun dels alumnes que conformen els sistema educatiu, fent possible la determinació del currículum en funció de les necessitats del centre.

S'han explicat els models que des de la teoria de l'organització s'estableixen però el context i les interpretacions o necessitats del país es concreten en una normativa que proposa un model de direcció amb unes funcions específiques i que ve també determinat per la formació que el capacita per a la realització de les funcions establertes. L'exercici directiu ha de donar resposta a les necessitats i expectatives de la societat amb l'explicitació del projecte de direcció. Aspectes que es relacionen en la figura següent:

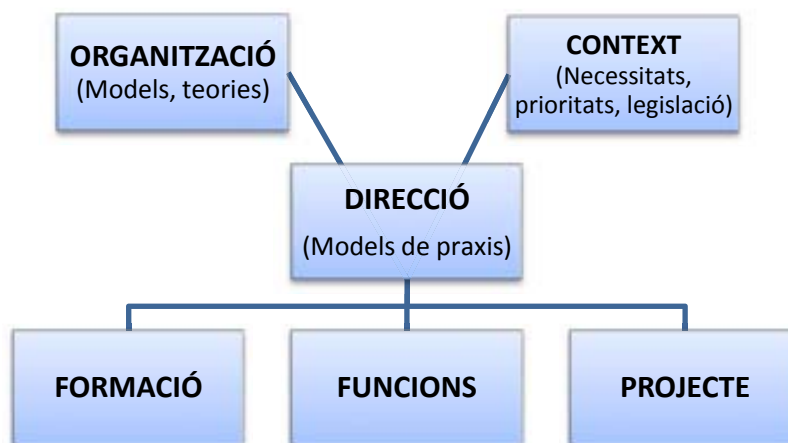


Figura 2 - Adaptació del model directiu i organitzatiu. GAIRÍN, J. I altres (1995:122)

Així, podem parlar d'un model organitzatiu dels centres educatius des d'una perspectiva teòrica i d'un model de praxi que configura un model de direcció.

Un altra visió que clarificadora, és relacionar les diverses teories organitzatives clàssiques, amb imatges el que es relaciona en la següent taula:

Taula 3 - Imatges de l'organització. GAIRÍN, J. i altres (1995:127)

MODELS ORGANITZATIUS	MODELS DE DIRECCIÓ
<p>La imatge racional, que posa l'èmfasi en l'ordre, les regles i busca constantment el consens en interessos i valors</p>	<p>Clarificar propostes i objectius. Descobrir les maneres específiques d'aconseguir-los, conduir-ne el rendiment i assegurar que el professorat tingui els requisits, les habilitats i la formació adequada per aconseguir aquests objectius.</p>
<p>La imatge professional/col·legial, que posa l'èmfasi en la competència professional i en l'habilitat i la col·laboració col·legiada del professorat per donar resposta a les necessitats dels estudiants.</p>	<p>Fer costat a la feina del professorat. Ressaltar la tasca col·laborativa en funció de les necessitats dels estudiants, establint normes personals que n'afavoreixen la coordinació i el control.</p>
<p>La imatge del sistema social, que posa l'èmfasi en la consideració de l'escola com a conjunt interdependent de parts que interaccionen entre elles i amb l'entorn, desenvolupant relacions i sistemes de comunicació.</p>	<p>Conduir i facilitar el procés de millora involucrant-hi a tothom, valorant els processos d'interacció. La satisfacció de les persones és un mitjà per aconseguir els propòsits institucionals.</p>
<p>La imatge política, que emfatitza el conflicte d'interessos entre individus i grups, que es concreta en faccions i coalicions a través de pactes i compromisos.</p>	<p>Propiciar les transaccions entre els membres de l'equip, aprofitar el conflicte com a propiciador de solucions creatives.</p>

<p>La imatge cultural, finalment, que concep els centres escolars i el sistema escolar com a grups amb cultures separades i diferents que interaccionen els seus valors entre ells.</p>	<p>Potenciar l'assumpció de valors corporatius, el sentiment de pertinença dels membres a l'organització i el fet de donar valor als costums, ritus i cerimònies pròpies del grup.</p>
--	---

L'aposta per un model d'institució de qualitat, basat en la clarificació d'objectius a través dels plantejaments institucionals, la creació d'estructures adients als nous models de desenvolupament institucional i la importància de les relacions en el si de l'organització pretén aconseguir bons directius, amb capacitat per liderar les noves institucions, basades en el lideratge distribuït, la professionalització i la cultura de la col·laboració i la sostenibilitat.

Fer-ho possible exigeix esforços interns, però també condicions externes que no sempre es donen. En aquest sentit, l'autonomia institucional apareix com una condició ineludible per tal de garantir l'exercici eficaç de la direcció. En escenaris de més gran autonomia institucional, els directius poden actuar, la qual cosa implica planificar segons una realitat específica, prendre decisions polítiques i tècniques i desenvolupar col·laborativament un projecte institucional.

Mes que un establiment de funcions que es recullen en els manuals clàssics d'organització i que en més o menys detall inclouen: planificar, organitzar, executar i avaluar, les aportacions giren al voltant de consideracions sobre els processos, les condicions en l'exercici, el lideratge i la determinació de competències.

Sota els supòsits anteriors es pot revisar la funció directiva i plantejar-se la viabilitat i possibilitat d'una **direcció participativa**. Aquest plantejament està molt estès i desenvolupat en la literatura especialitzada actual i dels darrers anys (Fullan, 2002; Woods, 2004; Pont, 2008; Hargreaves, 2008; Lorenzo, 2012). Si considerem l'educació com a pràctica social, que es desenvolupa en contextos socials i que s'organitza en grups, sembla que té poc sentit una perspectiva individualista de la direcció

La direcció requereix un exercici cada cop més professional, per al qual s'ha de preparar, més enllà de les polítiques que l'acompanyin, per a: el reconeixement

de la professió, més capacitat d'actuació autònoma, una revisió de les condicions laborals i avaluació de la tasca directiva; igualment, formació inicial, perfeccionament continu i creació d'espais i fòrums, més o menys formalitzats, per a la interacció i el debat professional (Navarro, 2009).

2.3 El lideratge de la direcció als centres educatius

Els termes direcció i lideratge semblen producte d'una època determinada, es parlava de dirigir i ara es parla de liderar, però no és el mateix dirigir una institució educativa que liderar-la. Així podem trobar directius que no són líders de l'organització i líders que no exerceixen de directius. S'han identificat diversos estils o tipus de lideratge: carismàtic, burocràtic, autocràtic, democràtic, laissez-faire, paternalista, orientat a persones, orientat a tasques, facilitador, transaccional, transformacional, situacional, lideratge assessor (coaching), institucional i de tots aquest estils de lideratge la nostra societat, que està en permanent canvi, necessita més persones que exerceixin un tipus de lideratge o un altre amb relació als reptes que es necessiten afrontar.

Mentre els països tracten d'adaptar els seus sistemes educatius a les necessitats de la societat contemporània, les expectatives per als líders escolars i per a les escoles estan canviant. Molts països han pres mesures per a la descentralització, fent que les escoles siguin més autònomes en la presa de decisions i atribuint-los més responsabilitat pels resultats. Al mateix temps hi ha una atenció a poblacions estudiantils més diverses que està exercint pressió en les escoles, per tal que hi apliquin pràctiques docents fonamentades. OCDE (2008: 2)

A causa d'aquestes tendències l'OCDE reflecteix que la preocupació dels països es centra a redefinir les noves funcions directives que incloguin l'administració financera, la gestió de recursos humans i el lideratge per a l'aprenentatge; s'hi identifiquen quatre dominis de responsabilitat:

- a) Donar suport, avaluar i fomentar la qualitat docent: els líders escolars han de saber adaptar el programa d'ensenyament a les necessitats locals, promoure el treball d'equip entre els mestres i participar en la supervisió, avaluació i desenvolupament professional docent.
- b) Fixar objectius, avaluació i rendiment de comptes: els responsables de la formulació de polítiques han de garantir que els líders escolars tinguin

criteri per establir una direcció estratègica i perfeccionar la seva capacitat per dissenyar plans escolars i objectius per verificar-ne el progrés, fent servir dades per millorar-ne la pràctica.

- c) Administració financera estratègica i gestió de recursos humans: els responsables de formular les polítiques poden millorar les habilitats d'administració financera dels equips de lideratge escolar proporcionant capacitació als líders escolars, creant el paper de gerent financer dins de l'equip de lideratge o donant serveis de suport financer a les escoles. A més a més, els líders escolars han de poder influir en les decisions de reclutament de docents per tal que els candidats s'adeqüin millor a les necessitats dels seus planters.
- d) Col·laboració amb d'altres escoles: aquesta nova faceta del lideratge ha de ser reconeguda como una funció específica per als líders escolars. Pot aportar beneficis als sistemes escolars en conjunt, més que no pas únicament als estudiants d' una sola escola. Però els líders escolars han de desenvolupar les seves habilitats per intervenir en assumptes que transcendeixin els límits de llurs planters.

Les responsabilitats més grans estan creant la necessitat de **distribuir el lideratge escolar**. L' OCDE (2008:4) recomana encoratjar per a la distribució del lideratge.

- Distribuir el lideratge entre diferents persones i estructures organitzatives pot ajudar a respondre a les dificultats que enfronten les escoles contemporànies i a millorar l' eficàcia escolar.
- Això pot fer-se de manera formal, mitjançant estructures en equip i d'altres òrgans; o de manera més informal, creant grups *ad hoc*, basats en coneixements especialitzats i en les necessitats actuals.
- Afavorir la distribució del lideratge.
- Reforçar el concepte d' equips de lideratge per tal de crear mecanismes d'incentius que en recompensin la participació i el rendiment.
- Ampliar el desenvolupament i la capacitació del lideratge als càrrecs intermedis i als possibles líders futurs de l' escola.
- Modificar els mecanismes de rendiment de comptes a fi que s' ajustin a les estructures de lideratge distribuït.

La pròpia OCDE (Pont, 2009) en el seu estudi sobre la millora del lideratge escolar insta a reforçar el concepte d'equips directius en les polítiques nacionals, crear incentius per recompensar la participació i estendre la formació i el desenvolupament professional a càrrecs intermedis i possibles futurs líders educatius. Distribuir el lideratge, tal com apunta Leithwood (2007), entre diferents persones i estructures organitzatives pot ajudar a superar els reptes a què s'enfronten en l'actualitat les institucions de formació i a millorar-ne l'eficàcia.

La investigació d'Ingvarson (2006) apunta que l'autonomia dels líders docents ha de quedar clarament especificada en el que ell anomena "patrons d'actuació de la direcció" i s'han d'especificar tres factors clau:

- La necessitat de definir els espais de competència de la direcció.
- La determinació de les condicions en què s'exercirà el càrrec.
- La capacitat de decisió.
- La delimitació dels aspectes avaluable de la seva feina i d'allò en què hagi reeixit.

En ple entorn global i tecnològic l'empresa també ha sortit a l'encontre de la persona per recuperar el valor de l'individu com a ànima de les organitzacions. El capital humà es torna més estratègic que mai abans. I són nombrosos els estudis sobre recursos humans que apunten cap una gestió en la qual es generi la creació de confiança entre les persones que treballen conjuntament. Hargreaves (2008) fent referència als estudis de Jim Collins i George Porras (2002) sobre la sostenibilitat en les empreses insta als centres educatius a traslladar l'aplicació de la sostenibilitat com mesura desitjable per l'èxit. La millora depèn d'un bon lideratge sustentat en set principis: profunditat, durada, amplitud, justícia, diversitat, iniciativa i conservació. I es presenten les característiques principals de cada principi segons Hargreaves (2008)

Principi 1: profunditat: fomenta un aprenentatge en profunditat i ampli per tots. Es preocupa pels demés i juntament amb ells.

Principi 2: durada: passa d'un líder a altre i perdura en el temps. Conserva i millora els aspectes més valuosos.

Principi 3: amplitud: s'estén a altres persones, distribueix i sosté el lideratge dels altres.

Principi 4: justícia: no es centra en si mateix, col·labora amb altres i no viu dels altres. Busca formes de compartir el coneixement i els recursos amb centres propers i amb la comunitat local.

Principi 5: diversitat: impulsa la diversitat en l'ensenyament i aprenentatge, tot generant cohesió entre la variabilitat dels seus components.

Principi 6: iniciativa es preocupa pels membres de l'organització, reconeix el mèrit i no malmet ni les persones ni els recursos.

Principi 7: conservació: respecta el saber anterior, construeix sobre ell i prepara el seu relleu .

Un lideratge sostenible actua segons aquests principis que s'interrelacionen, s'han de considerar-los junts i exercint-los alhora, els canvis educatius són fàcils de proposar, complicats de dur a la pràctica i difícils de sostenir, entenent que l'extensió i permanència del canvi radica en un bon lideratge sostenible, que perduri.

“una educació de millor qualitat i un lideratge que beneficiï a tots els alumnes i perduri requereix que s'abordi la sostenibilitat bàsica. Si el primer repte del canvi és assegurar que sigui desitjable, i el segon , fer-lo factible, llavors el major dels desafiaments és fer-lo durador i sostenible”

Hargreaves (2008:16)

2.4 Competències per a l'exercici de la direcció

Es consideren “competències del directiu” els comportaments que n'afavoreixen l'èxit, malgrat la seva complexitat, per relacionar-se amb atributs propis de la personalitat i amb les tasques pròpies de l'exercici de la direcció. La competència només es demostra, si es té, quan en la pràctica es mobilitzen diferents recursos i coneixements i es fa front a una situació problemàtica. Un directiu ha de tenir capacitat per dur a terme els processos que constitueixen l'acció directiva:

- **Planificar** poder definir, ampliar i modificar el perfil de la plantilla, d'acord amb el projecte de centre i el projecte de direcció.

- **Gestionar** els recursos d’ acord amb els projectes d’ innovació.
- **Distribuir** les tasques en funció de les necessitats i capacitats.
- **Actuar** resoldre situacions com a cap de personal.
- **Controlar** l’ execució de plans i acords.
- **Planificar** processos d’ innovació.


Campo (2004) diferencia, referint-se a la figura del director/a, les competències següents:

- Personals: Decisió. Equilibri.
- Destreses interpersonals. Empatia. Treball en equip.
- Destreses de gestió/ direcció: Planificació. Motivació. Lideratge.
- Destreses tècniques: Negociació. Organització de recursos. Avaluació.

Antúnez (2000) fa una classificació de les tasques generals de la direcció atenent a l’objecte, al tipus d’ activitat i als principis.

Taula 4 - Tasques generals de la direcció escolar. Antúnez, S. (2000:42)

DEMANDES	OBLIGACIONS /HABILITATS	CONEIXEMENT
-----------------	--------------------------------	--------------------



TASQUES GENERALS		
SEGONS L’ OBJECTE	SEGONS EL TIPUS D’ ACTIVITAT	PRINCIPIIS
<ul style="list-style-type: none"> • Objectius • Recursos • Entorn • Canvi i Innovació • Cultura 	<ul style="list-style-type: none"> • Tècnic- pedagògiques • Administratives • Socials • Conceptuals • Personals • Formació permanent 	<ul style="list-style-type: none"> • Tècnic • Humà • Pedagògic • Simbòlic • Cultural

Segons David Hopkins (2009) en analitzar la dimensió moral dels líders de centre es comparteixen cinc característiques:

- Mesuren el seu èxit en termes de millora de l'aprenentatge de l'alumnat.
- Estan totalment compromesos amb la millora de l'ensenyament i l'aprenentatge.
- Desenvolupen els seus centres educatius com a comunitats d'aprenentatge a nivell professional i personal.
- Lluiten per l'equitat i la inclusió. Entenen que, per canviar el sistema, s'hi han d'implicar personalment i institucionalment.

Gairín (1995,1999), Gimeno (1995) Teixidó (2010) estableixen genèricament les funcions que ha d'exercir un directiu docent:

- Funcions de representació
- Direcció i lideratge pedagògic
- Relació amb la comunitat educativa
- Organització i supervisió del funcionament del centre
- Cap de personal
- Responsable en la definició de jornada i horari

Lorenzo (2012) aporta la caracterització del *líder institucional*, el és correponsable amb altres líders del mateix centre i d'una mateixa àrea geogràfica, de la mateixa manera que es parla de comunitats de pràctica professional (Armengol, Navarro i Pozos 2012) que suposen a més del desenvolupament professional del docent la generació de coneixement, també es comencen a constituir comunitats de líders, generalment directius, de diversos centres que treballen col·laborativament que tenen com objectiu no només la millora dels propis centres sinó ampliada a la millora del sistema educatiu. Des de aquesta perspectiva Lorenzo considera que és un constructe amb quatre components interrelacionats:

“El líder com a persona, els seus seguidors, i el sistema de relacions que s’estableixen entre ambdós, un projecte o somni compartit, i, tot, ubicat en un context o ambient concret “

Lorenzo: 2012:11

L’ informe TALIS (2009) resalta la importància que el lideratge escolar té per afavorir l’ eficàcia de la feina dels professors. Per això analitza els models de direcció (lideratge) i els canvis i tendències que s’ han anat produint en dates recents, així com la seva influència en els processos d’ensenyament i aprenentatge.

a) Lideratge pedagògic

El lideratge pedagògic es considera quan el director té entre les seves prioritats:

- L’ elaboració d’ objectius educatius i el desenvolupament del currículum en el seu centre.
- Afavorir que la formació del professorat i la seva feina estiguin orientats per aquests objectius.
- Si es tenen en compte els resultats dels alumnes per revisar aquests objectius educatius i per adaptar el currículum.
- Donar suport als professors quan aquests s’ enfronten a dificultats educatives a la seva classe.
- Col·laborar i dirigir el professorat en el procés d’ ensenyament, en la millora de la pràctica docent, en la feina dels alumnes i en les activitats de la classe.

b) Lideratge administratiu

El model administratiu es caracteritza per la gestió dels procediments administratius i per l’ impuls que la direcció pot i ha de donar a la participació de tots els agents educatius (famílies, professors, alumnes...), i per l’ assumpció de responsabilitats per part de tots ells, atenent a:

- La responsabilitat del director davant de la comunitat educativa.
- Transmeten als nous professors les instruccions i els enfocaments educatius aprovats.

- Si dedica una part important de la seva tasca a millorar la capacitat docent dels seus professors.
- S'ocupa de traslladar a les famílies iniciatives i noves idees per tal d'afavorir-ne la participació i millorar-ne la implicació.
- La gestió de les normes i tràmits administratius del centre.
- La bondat de les solucions adoptades en elaborar l'horari i la planificació de les classes. L'ambient de disciplina i clima positiu de treball aconseguit en el centre.

L'aportació més notable de TALIS és que els directors que exerceixen un destacat lideratge pedagògic són, en general, també els que millor duen a terme el lideratge administratiu. D'aquesta manera TALIS posa en evidència l'error dels plantejaments que confronten ambdós models de lideratge i els presenten com a alternatius.

Es destaca que els directius centrats en la norma i en el control ja no serveixen en una realitat canviant. Les exigències socials i els nous reptes institucionals indiquen que, per exercir la funció directiva, es requereixen coneixements específics sobre funció directiva, lideratge institucional, organització de recursos, dinàmiques humanes i planificació estratègica; també, que difícilment es construeix un líder pedagògic que pugui ser agent d'innovació i canvi (Garín, 2004: 348), sense haver desenvolupat qualitats socials i un profund coneixement del currículum i els processos de canvi implicats en la seva millora.

En la següent taula es sintetitzen les aportacions que sobre el lideratge i funcions s'han destacat com a rellevants.

Taula 5 - Aportacions sobre el lideratge i funcions rellevants. Elaboració pròpia.

AUTORS	TIPUS DE LIDERATGE/ FUNCIONS DIRECTIVES
Antunez-2000	<ul style="list-style-type: none"> • Tasques derivades dels objectius de la institució. Àmbits d'actuació: pedagògica, administrativa, social... • Principis: humans, pedagògics, simbòlic i cultural. <p>Directiu expert amb lideratge compartit amb el professorat</p>
Ingvarson - 2006	<p>Patrons d'actuació de la direcció:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir els espais de competències • Determinar les condicions de l'exercici • Demanar capacitat de decisió • Avaluació de la direcció <p>Autonomia dels líders. Lideratge participatiu</p>
Fullan 2002; Woods 2004; Pont 2008	<ul style="list-style-type: none"> • Direcció professional • Sentit col·laboratiu de la direcció • Actuació amb autonomia • Avaluació de la direcció <p>Directiu amb lideratge participatiu</p>
Hopkins 2009	<ul style="list-style-type: none"> • Liderar l'èxit acadèmic • Compromesos amb la millora del Sistema • Treball amb comunitats d'aprenentatge professional • Lluitar per l'equitat i la inclusió <p>Lideratge participatiu amb dimensió moral</p>

<p>Gimeno 1995; Gairin 2004, Teixidó 2010</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representar al centre • Dirigir i liderar el projecte pedagògic • Relacionar-se amb la comunitat educativa • Organitzar i supervisar el funcionament • Cap de personal <p>Directiu no professional amb lideratge compartit</p>
<p>Informe. Recomanacions per redefinir el lideratge OCDE 2008</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar equips ad hoc per necessitats i especialitats • Reforçar els equips de lideratge • Facilitar l'accés a nous càrrecs administratius • Potenciar els futurs líders • Modificar els mecanisme de rendició de comptes <p>Lideratge distribuït entre persones i estructures organitzatives</p>
<p>Haergraves 2008</p>	<p>Lideratge sustentat en 7 principis sostenibles</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profunditat en l'aprenentatge • Durada dels líders valuosos • Amplitud en la distribució del lideratge • Justícia que comparteix amb els altres centres • Diversitat en l'aprenentatge amb impuls de la inclusió • Iniciativa per reconèixer mèrits i no malmetre ni les persones ni els recursos • Conservació pel saber anterior sobre ell construeix i prepara el relleu <p>Lideratge sostenible</p>

<p>Informe TALIS 2009</p>	<p>Lideratge escolar per afavorir l'eficàcia del professorat</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lideratge pedagògic • Lideratge administratiu • Exercici de les dues vessant sense plantejament com alternatiu <p>Prioritzar l'èxit de l'alumnat i responsabilitzar-se davant de la comunitat i el sistema</p>
<p>Gairín 2004-2012 Castro i Navarro 2009</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lideratge institucional • Coneixements específics sobre funció directiva • Agent de la innovació i el canvi • Compromesos amb la millora del Sistema • Treball amb comunitats d'aprenentatge professional i per generar coneixement • Lideratge pedagògic • Equitat i inclusió <p>Líder institucional amb lideratge compartit</p>
<p>Lorenzo 2012</p>	<p>El lideratge és un constructe amb quatre components:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>El líder com a persona,</i> • <i>Els seus seguidors, i el sistema de relacions que s'estableixen entre ambdós,</i> • <i>Un projecte o somni compartit</i> • <i>Ubicat en un context o ambient concret</i> <p>Líder institucional que construeix comunitats de líders</p>

2.5 Caracterització de la direcció en els centres educatius

La caracterització de la direcció als centres educatius espanyols parteix d'un primer estudi realitzat a partir d'una consulta a quaranta-cinc persones representatives del sistema educatiu espanyol i publicada en el 2009 (Gairin); en una segona publicació Castro, Gairín i Navarro (2010) tenint en compte les aquestes dades, les darreres normatives i les principals aportacions de la literatura sobre direcció escolar destaquen quines són les característiques principals de les direccions a Espanya.

La direcció es veu implicada en tots els processos que tenen lloc a l'escola. Hi ha un ampli consens en identificar els aspectes relatius a la direcció escolar com a factor clau davant de qualsevol procés d'innovació (Fullan, 2002), de millora dels resultats acadèmics (Pont, 2008), de dinamització i perfeccionament dels equips docents (Drago-Serveson i Pinto, 2006) o per convertir les escoles en veritables comunitats d'aprenentatge (Elmore, 2000). Que s'hagi pogut constatar la importància transversal de la gestió de les institucions implica el reconeixement de la feina que han estat fent els líders escolars, encara que també implica assumir la diversitat de tasques, rols i perfils que es requereixen per desenvolupar amb èxit els diferents reptes que tenen plantejats. La tasca directiva és cada vegada més complexa i difícil (Hopkins, 2009). És difícil a causa de les pressions a què les sotmet l'actual context, i complexa per les múltiples responsabilitats a les quals ha d'atendre. Aquestes responsabilitats es plantegen de forma sumativa, al llarg del temps; és a dir, a les tradicionals funcions com l'administració dels recursos o la gestió econòmica, se n'hi van afegint d'altres, com el lideratge pedagògic, treballar com a agent promotor de canvi, afavorir el desenvolupament i la transformació de les persones que conformen la comunitat escolar o actuar com un líder comunitari (Navarro, 2009).

La direcció escolar representa una professió poc atractiva per la majoria de països. Les evidències de l'estudi de l'OCDE (2008) indiquen que els possibles candidats es desanimen per la gran càrrega de feina i el gran nombre de responsabilitats a què han de fer front. També hi ha d'altres factors, com la incertesa que hi ha en els sistemes de reclutament i les escasses perspectives de millora professional, així com el fet que les condicions salarials del càrrec són, en general, ben poc atractives (San Antonio, 2008), i les possibilitats de fer-se una

carrera professional són escasses i queden a l'arbitri d'innúmerables polítiques i circumstàncies diverses.

L' autonomia institucional ha de convertir-se en la garantia per a l'exercici eficaç de la direcció. En els sistemes amb poca autonomia la direcció escolar es converteix en una peça més de l'engranatge administratiu; el rol directiu esdevé un administrador dels interessos del propi sistema i la seva autonomia queda restringida als dictats de la normativa (Gairín, 2008; Pont, 2008). En escenaris de més autonomia institucional és on adquireix sentit l' autonomia professional de la direcció, cosa que implica la capacitat del líder per planificar segons una realitat específica, prendre decisions polítiques i tècniques i desenvolupar col·laborativament un projecte d'escola. La investigació de Ingvarson (2006) apunta que la autonomia dels líders escolars ha de quedar clarament especificada en allò que anomena "patrons d'actuació de la direcció" i han d' especificar tres factors clau; el primer, la necessitat de definir els espais de competència de la direcció; el segon, la determinació de les condicions en què se exercirà el càrrec i la capacitat de decisió i, finalment, la delimitació dels aspectes avaluable de la seva feina i els objectius assolits.

En l'actualitat, la direcció dels centres ha d'establir-se de forma participativa. Aquest és un principi molt estès i desenvolupat en la literatura especialitzada actual i dels darrers anys (Fullan, 2002; Woods, 2004; Pont, 2008, etc) Però una altra cosa és el nivell d'èxit assolit en els establiments escolars. La tradició centralitzadora i d'escassa autonomia del sistema era la raó de direccions unipersonals, d'estil autoritari, que han perdurat anys en les escoles. No ha de semblar estrany, doncs, que davant aquesta tradició els models de lideratge distribuït i compartit costin d'incorporar, encara més si valorem que ni la autonomia està estesa ni els models de direcció personalista estan superats. Si considerem l'educació com una pràctica social, que es desenvolupa en contextos socials i que s'organitza en grups, sembla tenir poc sentit una perspectiva individualista de la direcció. La mateixa OCDE (Pont, 2009), en el seu estudi sobre la millora del lideratge escolar, insta a reforçar el concepte d'equip directiu en les polítiques nacionals, crear incentius per recompensar-ne la participació i estendre la formació i el desenvolupament professional a càrrecs intermedis i a possibles futurs líders escolars. Distribuir el lideratge, tal com apunta Leitwood

(2007), entre diferents persones i estructures organitzatives pot ajudar a superar els reptes a què s'enfronten les escoles d'avui dia i també a millorar-ne l'eficàcia.

Com a conseqüència de les característiques descrites, la direcció demana un exercici cada cop més professional. La professionalització passa per activar polítiques de diversa naturalesa i amplitud, que afecten els factors externs a la direcció: el reconeixement de la professió, la capacitat d'actuació, la revisió de les condicions laborals i l'avaluació de la tasca realitzada. Igualment requereix fer actuacions sobre els líders escolars com, per exemple, la formació inicial, el perfeccionament continu i la creació d'espais i fòrums, més o menys formalitzats, per a la interacció i el debat professional (Navarro, 2009).

2.6 La direcció i el projecte de direcció

La concreció d' un *Projecte de Direcció* (Gairín, Navarro 2010), adaptat a la realitat socioeconòmica de l'entorn, és un dels elements claus per avançar en la qualitat i l'equitat del nostre sistema educatiu partint de la singularitat de cada centre. Aquest projecte ha de definir-se en un àmbit d' autonomia i compromís amb les aportacions de tota la Comunitat Educativa, però evidentment ha de ser liderat per la direcció del centre.

El ***Projecte Estratègic de Direcció (PED)*** ha d'establir tant els objectius per a la millora en l' eficàcia de la gestió del centre com en la proposta de les línies de treball, que amb la participació de tota la comunitat, milloraran la qualitat educativa del centre i en garantiran el futur.

2.6.1 Característiques generals del Projecte Estratègic de Direcció

S'escriu un PED amb intenció d'explicitar de manera clara, realista i singularitzada la planificació d' unes actuacions que es duran a terme en un temps determinat que coincidirà amb el temps en què s' exercirà el càrrec.

Per això serà de suma importància que l'explicitació d' intencions revesteixi claredat expositiva, de manera que els destinataris, que poden no ser versats en temes d'organització, entenguin el missatge que se'ls transmet. Diversos autors (Martin Bris, M. (1999: 59-61); Teixidó, J (1998: 21-22) Montero, A (2007: 221)) han relatat els principis i característiques que han d'orientar la realització del PED, que es sintetitzen en la taula següent:

Taula 6 - Principis i característiques del PED

PRINCIPI	CARACTERÍSTIQUES
Autonomia	Singular, s' identifica amb la institució de referència. Realista i possible
Professionalitat	Compromès i informat
Coherència	Institucional
Cohesió	Col·laboratiu
Eficiència	Viable i eficaç
Avaluació	Evidències /Indicadors

L'exposició serà clara formalment, de manera que la seva lectura no presenti vaguetats. S' ha de reconèixer explícitament el tractament professional amb què s'empren. I té molta importància que transmeti il·lusió i voluntat d'implicació de tots els equips de treball, i obert, en la mesura que permeti incorporar-hi nous objectius, en funció de l'evolució de la institució.

El Projecte de Direcció es singularitza com a projecte estratègic en tant que:

- Estableix a mig termini objectius i actuacions sistematitzades.
- Marca línies estratègiques d' actuació que es concreten en períodes temporals de curt termini (període d' exercici).

S'inscriu dins dels plantejaments institucionals a llarg termini.

2.6.2 Referents previs al Projecte Estratègic de Direcció

La concreció d' un PED significa assumir en primera instància tres elements clau:

1. El context mediat i immediat

Anàlisi socio-educatiu de l'entorn. Serà la referència al moment històric amb el seu desenvolupament cultural, legislatiu i de compromís social. S'ha d'adaptar a la realitat socioeconòmica de l' entorn, és un dels elements clau

per avançar en la qualitat i l'equitat del nostre sistema educatiu partint de la singularitat de cada institució.

Concretarà aspectes com: factors econòmics (distribució d'ingrés, poder adquisitiu, renda per càpita, ocupació, índex d'atur...) Factors socials i demogràfics (grandària de la població, densitat de la població; tendències de mobilitat; distribució de la població per edats; estructura racial-ètnica; nivell d'instrucció), factors culturals (actituds; valors; nivell de confiança en les institucions), factors polítics-legals (política educativa: política econòmica educativa: marc regulador del sistema educatiu).

2. Elaboració de l'escenari o context

L'escenari és la descripció d'una visió consistent de les condicions o circumstàncies que defineixen el context en què s'estableix la institució educativa. És un instrument que ajuda a la comprensió i centra l'atenció en els processos i presa de decisions.

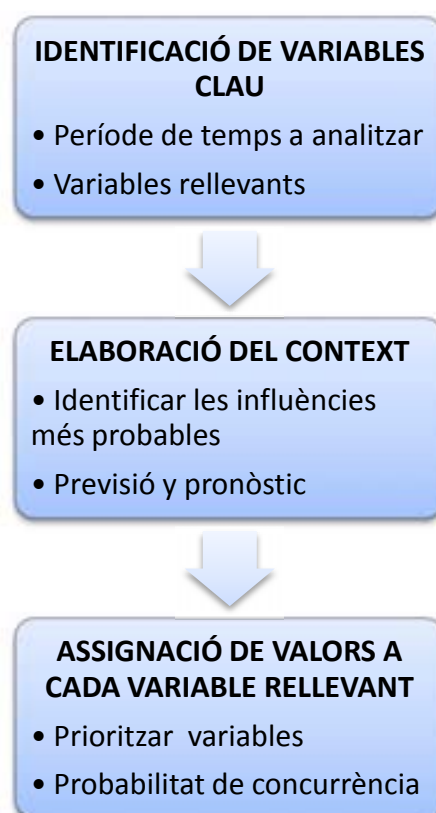


Figura 3 - Etapes en el procés d'elaboració d'escenaris

Una vegada construït l'escenari, l'organització ha de preguntar-se quina és l'estratègia òptima a adoptar en funció de les variables que s'han destacat. Els

elements contextuals en què s' enclava l' organització sobre la qual s'ha d' efectuar un projecte serà de gran utilitat gràcies que:

- Facilita la coherència i l' adequació del projecte
- Preveu com extreure el màxim rendiment de les oportunitats o recursos que ens brinda l'entorn
- Satisfà les demandes
- Dóna resposta adequada a les demandes socials
- Estableix plans i estratègies basades en la realitat
- Atén les motivacions, interessos, necessitats i demandes de formació dels usuaris del servei, de les institucions dels agents de desenvolupament social, econòmic i cultural
- Coordina el seu desenvolupament amb les institucions i els agents econòmics, socials i culturals
- El coneixement de la institució
- Els plantejaments institucionals de la institució

3. La normativa específica del Projecte de Direcció.

La normativa suposa estudiar la informació referida tant a l' accés a la direcció com al contingut que ha de configurar el Projecte de Direcció. Es revisaran les lleis generals i la normativa específica, si n'hi hagués, que explicita l' accés a la direcció. Comporta la revisió legislativa de tota referència preceptiva en què s' inclou la institució educativa. La recopilació de textos legals permet atendre aspectes normatius necessaris.

4. Coneixement de la institució que es pretén dirigir

A partir de la reflexió i l' anàlisi de la institució sobre la qual es vol dur a terme el Projecte de Direcció, es senyalen alguns tèmics que poden ser tractats en l' anàlisi institucional: Passat i present de la Institució.

- La Institució en el context social, cultural i econòmic. Relacions amb institucions dependents o relacionades.
- Projectes i plans estratègics.
- Organigrama i sistema de funcionament.
- Personal d' administració i serveis.

- Equip de formadors, cultura professional i desenvolupament.
- Participants en la formació: característiques, interessos, necessitats, formes d'agrupament,.....
- Desenvolupament curricular: objectius, continguts i estratègies metodològiques.
- Serveis externs de suport a la Institució.
- Activitats culturals o lúdiques que promou.
- Resultats de la Institució.

I qualsevol altre aspecte que es consideri prou important per tal de comprendre l'organització i delimitar-ne els processos de canvi.

Sobre la base d'haver detectat les necessitats de la institució es plantegen objectius de millora. En la mesura en què es conegui la institució, més realista i fonamentat serà el projecte que es faci. Això no pressuposa en absolut que s'hi hagi d'abocar tota la informació que s'hagi obtingut, però sí que hi ha d'haver aspectes de cada un dels components de l'organització. Una anàlisi pot ser sistemàtica i plantejar els aspectes més necessitats de millora i que, a més, són prioritaris per a la comunitat educativa, o que constitueixen punts sensibles per als quals s'esperen propostes.

S'assumeix per endavant la necessitat de la planificació educativa, entesa com un procés sistemàtic, continuat i obert, mitjançant el qual s'estructuren accions dirigides a aconseguir la realització d'una determinada proposta, i queda obviada la dialèctica que ja ha estat analitzada (Gairín, 1994) sobre la utilitat i funcions de la planificació, o les seves relacions amb la política i l'administració educativa.

Reclamar una **planificació participativa** exigeix clarificar-ne l'extensió i senyalar els implicats en aquesta participació, ja que sembla lògic pensar que no tots poden participar-hi de la mateixa manera ni en el mateix sentit.

El procés de planificació orientat segons el principi de participació pot convertir-se en un instrument d'innovació i canvi dels sistemes escolars, ja que el procés d'informació i de reflexió que genera la seva elaboració, execució i control obliga habitualment a nous plantejaments i suscita la necessitat de noves estratègies.

El canvi exigeix planificació, però també implica participació i coordinació, si es vol implicar-hi els usuaris i aconseguir coherència en les actuacions. Per tant, poden arbitrar-se mecanismes que, tot i garantint la coordinació, permetin ordenar amb perspectiva pròpia la vida interna dels centres educatius. En aquest procés caldrà evitar la dependència excessiva que encara hi ha dels models de planificació rígida, i tendir vers propostes que parlen de planificació flexible, modalitats de contingència i altres.

Els processos de planificació participativa són conceptualment possibles i tan sols exigeixen, a nivell operatiu, un esforç més gran de coordinació. Les dificultats també afecten a la forma en què es materialitzen els marges de maniobra. Un grau més o menys gran d'exhaustivitat normativa o el grau de realisme que recullin les propostes determinarà les possibilitats reals de l'autonomia.

Una institució educativa, atenent a l'exercici de la seva autonomia, planifica amb l'objecte de definir els seus projectes, que, adaptats al seu context, singularitzin l'activitat educativa. Els plantejaments institucionals entronquen amb el projecte de direcció perquè en són una referència bàsica.

Els plantejaments institucionals seran la font d'informació primordial per a l'elaboració del projecte de direcció. La coherència del Projecte de Direcció amb la planificació educativa implica efectes de coherència i d'adequació. La seva revisió, coneixement i anàlisi constitueixen un pas important. Plantejaments Institucionals a llarg, mitjà i curt termini: Projecte Educatiu, Reglament de Règim Intern com a documents bàsics, però sense obviar la Memòria de Gestió i el Pla de Centre. També seran objecte d'estudi tots aquells plans estratègics que el centre hagi redactat, perquè ens permetran assumir les propostes elaborades amb anterioritat.

5. Concepció del model de direcció pel qual s'opta

La concepció del model de direcció i les claus per al seu exercici són, també, una referència ineludible, que exigeix una reflexió sobre el model de direcció existent i la proposta per la qual s'opta. L'esforç per delimitar i concretar el model de direcció existent i desitjable suposa també un auto examen per saber si es dominen o no les competències i capacitats necessàries per a l'exercici de la direcció.

L'estudi de les funcions exigides per al compliment de la funció directiva permetrà la reflexió personal sobre si es tenen les competències, formació i experiència directiva necessàries per exercir el càrrec; també les possibilitats de constituir un equip directiu cohesionat, els suports o impediments de la Comunitat Educativa i de l'entorn, sense oblidar les qualitats personals que es tenen per dirigir grups humans i organitzacions. L'explicitació de com s'exercirà el lideratge implica, així mateix, la reflexió personal sobre les pròpies capacitats per a:

- La comunicació.
- El treball en equip.
- L' adaptació al canvi.
- La presa de decisions.
- La gestió de conflictes.
- La il·lusion per la innovació.
- El control emocional.
- L' exercici de la tolerància i de l'equitat.
- L' exercici serè de l' autoritat.
- La visió prospectiva.
- La flexibilitat ideològica.
- La responsabilitat amb els compromisos.
- La capacitat d' autocrítica personal i col·lectiva.

Com diu Teixidó (2006: 31):

“ La construcció d'un estil directiu propi és un repte íntim de cada persona i de cada equip que, en darrera instància, és el resultat d'un exercici d'equilibri i de coherència entre el que es pensa, el que es diu i el que es fa... Aquest procés no es pot deixar a l'arbitri de la improvisació o a l'atzar de les pressions”.

La figura representa sintèticament el procés previ a l'elaboració del PED

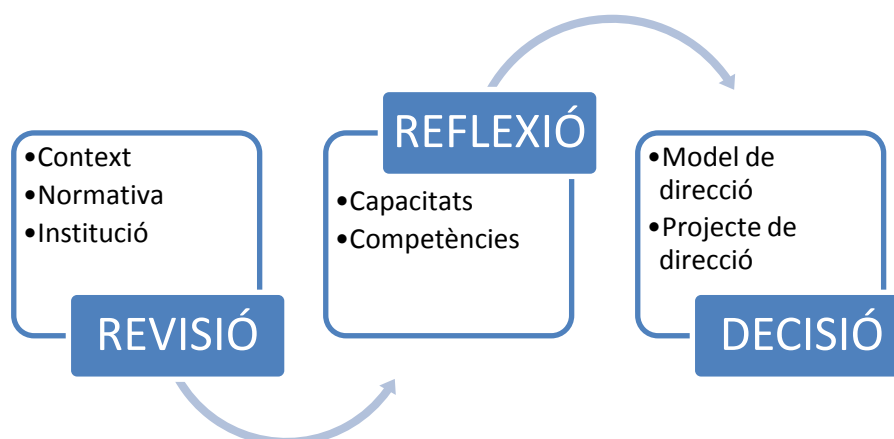


Figura 4 - Procés per a l'elaboració del PED

2.6.3 Estructura i continguts del projecte de direcció

L'adaptació a la normativa, les competències pròpies i la cultura establerta faran que l'adopció d'un esquema en propiciï el desenvolupament; a tall d'exemple o indicació se n'ofereix un índex, així com els elements a tenir en compte per al seu desenvolupament:

1. Presentació de la candidatura
2. Justificació del projecte
3. Anàlisi del context
4. Definició del model de funcionament institucional
5. Objectius, finalitats i principis
6. Programa d'actuació
7. Recursos i temporalització
8. Indicadors d'avaluació
9. Característiques
10. Difusió

La concreció del Projecte en els indicatius anteriors també ha de prendre en consideració algunes qüestions, com ara:

- Formals: índexs, paginació, quadres, redacció, bibliografia, cites i referències, correcció lèxica, gramatical i ortogràfica.

- Contextuals: coherència i cohesió en aspectes de contingut i forma.
- Aplicabilitat: adequació, singularitat, realisme, ...

Per altra banda, tan important com el projecte pot ser el procés de concreció i la difusió. Como hem senyalat, un model de direcció participativa exigeix recollir i participar informació amb tots els implicats en el funcionament institucional, tant en el diagnòstic de la realitat com durant el procés de confecció del projecte i la seva posterior presentació i discussió pública. Algunes possibilitats són:

- Reunions prèvies per tal de conèixer visions i inquietuds dels membres de l'organització.
- Crear grups de treball per al diagnòstic contrastat de la realitat institucional.
- Reunions per contrastar matisar possibles reptes per a la direcció dels propers anys.
- Grup de discussió amb l'equip directiu que es proposa.
- Presentació del document final als formadors, òrgans representatius del centre, estaments i organismes que incideixen en l'elecció, etc.
- La política de moltes d'aquestes actuacions no tan sols ha de consistir a difondre els compromisos que s'expliciten, sinó també a recollir punts de vista i suggeriments, insistir en el desenvolupament institucional com a tasca col·lectiva, explicitar el compromís d'avaluar la proposta i rendir-ne comptes.

En la taula següent es presenta la síntesi dels apartats i les propostes d'actuació:

Taula 7 - Estructura i contingut del PED

<p>PRESENTACIÓ DE LA CANDIDATURA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Marc normatiu en el qual s'inscriu la presentació. • Persona o persones que presenten el projecte. • Breu descripció dels apartats considerats.
<p>JUSTIFICACIÓ DEL PROJECTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Marc institucional on s'inscriu la proposta. • Valoració de la necessitat o conveniència d'un nou projecte de direcció. • Vinculació amb els plantejaments institucionals del centre de formació. • Competències i capacitats del candidat/a i del seu equip. • Model de direcció per al qual s'opta.
<p>DESCRIPCIÓ DE LA REALITAT EXISTENT</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entorn mediat i immediat en què s'inscriu. • Plantejaments institucionals i plans estratègics. • Estructures organitzatives. • Dinàmiques de funcionament.
<p>DIAGNÒSTIC DE LA REALITAT EXISTENT</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar temes i marcar prioritats • Punts forts i punts febles • Propostes de millora
<p>OBJECTIUS PER ÀMBITS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Àmbit pedagògic: desenvolupament del currículum, inclusió, tutoria, formació de formadors, innovació, activitats complementàries... • Àmbit de gestió: òrgans de govern i coordinació pedagògica. • Àmbit de cultura institucional: valors destacats a

	<p>potenciar i noves propostes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Àmbit relacional: amb els diversos sectors de la comunitat educativa i amb l'entorn. • Àmbit administratiu i de recursos: didàctics, materials i econòmics. • Àmbit de relacions externes: serveis externs, relacions amb altres centres, vinculació amb la comunitat, administració, associacions professionals, empreses...
<p>ACTUACIONS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Referides a cada objectiu seguint l'esquema indicatiu de: Objectiu/ Accions / Responsables / Recursos/ Estratègies/Temporització/ Indicadors d'avaluació. <i>(Se suposa que per aconseguir un objectiu calen diverses accions, que s'haurien de presentar de manera seqüenciada)</i>
<p>AVALUACIÓ PROJECTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Indicadors generals i específics • Procés temporal d'avaluació processual i sumativa. • Agents d'avaluació • Possibilitats de millora
<p>ANEXOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Documents relacionats amb el projecte que es considerin d'interès. • <i>Currículum vita</i> dels components de la candidatura.

2.6.4 Projecte de direcció. Posada en pràctica i seguiment

Elaborat el Projecte, cal pensar, en la seva difusió, la manera de presentar-lo als diferents estaments de la comunitat educativa; per això és convenient planificar les actuacions que es duran a terme, ser sensible a les aportacions i considerar la possibilitat d'incorporar, totalment o parcial, les esmentades aportacions.

La difusió del PED pot establir-se en dues fases: en primera instància per la divulgació del eixos centrals que vertebraran l'actuació de la direcció i el seu equip, és el moment de recollir propostes, discutir-les, valora-les i incloure-les, si així es considera en el projecte. Per a la realització d'aquesta fase cal establir reunions amb aquest objectiu amb els diferents estaments de la comunitat educativa: el professorat, les famílies, els personal d'administració i serveis, l'alumnat i administració local. Una segona fase serà quan un cop aprovat el projecte, i feta la proposta d'elecció de la direcció es presenta al Consell Escolar el mateix dia de la votació per donar entitat i sentit a l'elecció.

Una vegada el Projecte de Direcció està aprovat, el director necessita autonomia i autoritat per treballar i aconseguir els objectius plantejats. El director junt amb l'Equip Directiu ha de poder optimitzar els recursos necessaris per dur a terme el seu Projecte i administrar-los amb eficàcia i eficiència.

Aquesta manera de procedir és coherent amb un model de direcció participatiu, que permetrà conèixer les resistències i que, per altra banda, ajuda a donar a conèixer les propostes. Així mateix s'aconsegueix implicar –hi tota la comunitat educativa, fent-los partícips de la realització del pla proposat. El PED ha de ser un document conegut per la comunitat educativa.

En la posada en pràctica de les línies de millora i innovació, el director ha de liderar l'equip de professors per aconseguir que facin seu el projecte, que el millorin amb les seves aportacions i que s'impliquin en el seu àmbit de competència amb autonomia i responsabilitat. El director/a i l'equip directiu han de *saber fer* i seguir les actuacions per tal d'estimular-les, avaluar-les i reconduir-les. Una bona direcció ha d'aconseguir un equip implicat, que comparteixi els objectius del Projecte de Centre i que s'impliqui en llur consecució.

El clima de confiança, compromís i participació dels equips de professors ha de ser dinamitzat per l'equip directiu, assegurant estratègies de treball en equip

basades en un diàleg que aportí decisions i solucions, i treballant adequadament en els conflictes per tal de resoldre'ls amb estratègies que afavoreixin la creació d'un clima de treball operatiu i de bona convivència.

El director ha d'assegurar-se que manté la confiança i el suport de tota la Comunitat Educativa durant el procés del mandat. Una actitud receptiva i atenta a les opinions i percepcions pot ocasionar canvis que siguin convenients. La posada en marxa del projecte ens aboca indefectiblement al seu seguiment, que haurà de garantir, mitjançant les correccions oportunes, un desenvolupament ordenat de l'acció.

Cal especificar com es recollirà la informació per tenir coneixement de com es compleixen els objectius previstos durant el procés d'aplicació del PED. També es tindrà en compte la necessitat de recollir problemàtiques sorgides en el transcurs de la vida del centre, i la conveniència d'incorporar-los al projecte.

Un esquema vàlid en aquest sentit podria ser el que s'ha recollit a la taula :

Taula 8 - Esquema per al seguiment del pla d' actuació

DEBILITATS DETECTADES	CANVIS IMMEDIATS	CANVIS A MIG TERMINI	CANVIS A INCORPORAR EN NOUS PLANS
• ...			

Cal considerar en tot cas que:

- Tots els plantejaments i mètodes han de ser revisats de manera periòdica i han d'obeir a cicles de millora.
- La revisió interna ha de ser un procediment habitual en la consecució de la millora.
- La direcció ha d'implicar-se i servir com a motor de canvi, afavorint i estimulants les accions que tinguin relació amb la millora.
- Es important el *benchmarking* (analitzar allò que fan millor altres persones o centres, amb la finalitat d'emular-los) dels processos clau o del funcionament general de la institució, la qual cosa permet aprendre dels altres.

- Es important reconèixer els esforços i resultats que tinguin a veure amb la millora i que aportin solucions als nostres problemes.

El seguiment de les diferents planificacions pot fer-se d'una manera intuïtiva, revisant de manera periòdica i sistemàtica la proposta, mitjançant reunions o informes personals, o bé d'una manera més objectiva, amb l'ús de tècniques experimentals de planificació, desenvolupament i control.

La funció última del sistema de control de gestió és avaluar-ne l'execució, i això es fa a través de l'anàlisi i valoració de la informació proporcionada pels indicadors. Aquests mesuren la variabilitat d'una realitat, bé sigui en relació a desigs expressats, bé en relació al temps de consecució. La seva aplicació pot ser molt diversa, però se solen considerar els indicadors de resultats, de processos, d'estructura i estratègics. Bàsicament, aquests executen dues funcions:

- Funció descriptiva, que aporta informació sobre una situació determinada o l'estat d'un sistema i la seva evolució en el temps.
- Funció valorativa, que permet apreciar els efectes provocats per una actuació.

Cal precisar que el mètode de control més efectiu i eficient és aquell que no es nota quan és aplicat i que, en conseqüència, no consumeix recursos, perquè es basa en el control de les pròpies activitats previstes. En aquest sentit, s'ha de rebutjar la tendència a fer informes específics, que a vegades consumeixen més temps que el que havia estat destinat a l'activitat de què s'informa.

L'avaluació sistemàtica dels seguiments de les planificacions entra de ple en el procés de seguiment analitzat, i en permet la modificació en funció de les circumstàncies. No impedeix, no gens menys, la necessitat de **l'avaluació final** o sumativa que, amb caràcter classificatori, ens digui el grau de compliment dels objectius proposats.

Sigui quin sigui el procés d'avaluació a realitzar, resulta evident que:

- a) L'avaluació ha d'estar planificada prèviament.
- b) Tota avaluació ha de ser viable, útil, tècnicament defensable i aplicada èticament.
- c) L'avaluació ha d'estar orientada a la presa de decisions per a l'optimització i el perfeccionament de processos i productes; i també

dirigida a verificar l'impacte que la formació ha tingut en els llocs de treball i en l'organització.

d) La recollida i el tractament de les dades ha de ser objectiva; s'ha de fer seguint els plans establerts en els models i dissenys d'avaluació.

e) El procés d'avaluació separa les conclusions derivades de les dades i les interpretacions que suggereixen.

f) L'ús d'una instrumentalització diversa (tant de base quantitativa com qualitativa) facilita la informació que, si és sempre la mateixa, possibilita al seu torn la realització d'estudis prospectius i retrospectius.

A més dels instruments estandarditzats, també poden servir per a l'avaluació de projectes i plans de treball:

a) Revisió de les actuacions realitzades a partir de sessions generals (Reunió de tècnics de formació) o parcials (Departament, Cicle...)

b) Adequació del debat d'avaluació a un guió preestablert.

c) Debat col·lectiu de l'informe presentat per la Comissió existent o creada a tal efecte.

d) Aplicació i anàlisi dels resultats d'aplicar proves estandarditzades o específiques per estudiar aspectes relacionats amb el procés formatiu.

e) Debat sobre informes presentats per avaluadors externs.

f)

L'avaluació final i els nous propòsits han de ser valorats pels responsables directes i per la comunitat educativa. A partir d'aquesta s'estableixen **plans de millora** dirigits a impulsar canvis i a institucionalitzar les millores que es considerin pertinents.

La cultura de l'avaluació i millora contínua han d'impregnar tot el sistema, no tan sols per assegurar els resultats educatius de l'alumnat- objectiu prioritari de l'educació- sinó que també ha d'aplicar-se en el funcionament de tota l'organització escolar i en tots els àmbits, incloent-hi, naturalment, l'actuació de la direcció.

En aquest sentit, l'actitud del director/a ha de ser especialment exemplar, tant pel fet de ser el propi objecte d'avaluació, a nivell intern i extern, com per auto

avaluar de manera continuada la marxa del centre i la pròpia actuació. En aquestes avaluacions ha de ser capaç d'observar i interpretar l'entorn, de mantenir la perspectiva externa per poder reconduir situacions i reformular objectius, sempre que calgui.

En síntesi el Projecte de direcció ha d'establir, ja des del seu disseny, una proposta de seguiment i avaluació dels resultats obtinguts, basada en la percepció contrastada de l'entorn mitjançant indicadors objectius -resultats acadèmics, matriculació, nombre de queixes, nombre de faltes i sancions als alumnes, nivells d'absentisme, nombre de projectes en funcionament, alumnes i professors que participen en activitats culturals del centre-.

El director/a i el seu equip directiu han de respondre i rendir comptes al Claustre, al Consell Escolar, a la Titularitat o a l'administració educativa i a la societat en relació a allò a què s'hagin compromès –Projecte inicial-, tot contrastant-lo amb la seva posada en pràctica.

De la mateixa manera que considerem que el director/a ha de ser una persona amb prestigi i autoritat en la comunitat, també ha de tenir l'actitud moral de reforçar el seu prestigi i reconeixement a l'hora de rendir comptes del que hagi fet, assegurant la satisfacció de la comunitat amb els avenços aconseguits en els objectius del seu projecte, sent conseqüent i exemplar davant de valoracions negatives o resultats no aconseguits, i modificant els objectius proposats o fent autocrítica de les actuacions que s'hagin de modificar.

Un bon equip directiu ha de ser capaç de ser prou proper i ha d'estar vinculat a l'activitat docent i educativa per valorar el dia a dia del centre, la marxa real dels objectius proposats. Per altra banda, ha de ser capaç de distanciar-se'n prou, per tal d'avaluar-los des d'una perspectiva global i objectiva, tot mantenint-ne la visió de conjunt i per poder planificar i establir els canvis necessaris que assegurin la vinculació del projecte a l'entorn, barri, ciutat, país -.

El procés de planificació, concreció i difusió del PED és un esforç que paga la pena de fer si volem millorar les nostres garanties d'èxit. De totes maneres, tan important com això és atendre i ocupar-se dels processos relatius a la seva execució i fer que siguin una nova oportunitat per implicar-hi el personal i millorar la qualitat de les nostres actuacions.

Així mateix, el gran repte dels processos de planificació no es troba tant en la seva elaboració com en la realitat del seu compliment. Des d'aquesta perspectiva, cal impulsar una aplicació del que hem previst que combini la flexibilitat necessària amb una certa exigència.

L'Equip Directiu és, per la seva posició i funcions, qui ha de vetllar perquè el que s'ha pactat es faci realitat de mica en mica, apel·lant amb aquesta intenció a la responsabilitat del diferents òrgans i basant-se en les pautes i criteris que proporciona una avaluació sistemàtica.

2.7 Resum

En aquest capítol s'aborden temàtiques que permeten aclarir el posicionament respecte de conceptes clau de l'organització escolar. Es defineix el concepte d'organització escolar com una interrelació diferents elements d'una realitat *d'acord a una finalitat per a aconseguir un millor funcionament*. S'aposta per un model d'escola de qualitat que ha de donar resposta a les necessitats que generen els canvis socials; els centres educatius, peça fonamental del Sistema Educatiu, han d'adequar llur actuació per aconseguir el l'èxit escolar de tots i cada un dels i les alumnes que hi ha en el Sistema Educatiu.

Per tal de gestionar adequadament els centres, cal abordar aspectes pedagògics, organitzatius i de gestió de recursos, la qual cosa comporta més rellevància d'una figura professional: la direcció, amb capacitat de liderar el projecte de centre.

S'exposa i es justifica el tipus de direcció que es reclama avui, tant des de la literatura especialitzada com des dels informes internacionals més recents, advocant per una direcció compartida, o lideratge transformacional, amb formació específica per a l'execució de la funció directiva i que és capaç d'explicitar la seva visió de l'exercici directiu en un Projecte Estratègic de Direcció (PED), compartit amb la comunitat educativa.

S'especifica amb amplitud el passos i processos per a l'elaboració del PED considerat com un instrument clau per al compromís de efectivitat, transparència i consideració amb l'administració i la comunitat educativa.

CAPÍTOL III – DESENVOLUPAMENT DE LA CARRERA PROFESSIONAL

En l'exercici professional es poden donar fases de desenvolupament que si bé seran específiques per a cada persona, constitueixen un punt de partida del marc teòric per fonamentar la recerca.

3.1 Concepte i característiques

S'entén per desenvolupament professional els processos que es donen en l'exercici d'una determinada professió. És el progrés que va adquirint la persona tot passant d'estadis d'inici de l'exercici de les funcions i de la formació cap a estadis on s'acumula coneixement, descobriments, aprenentatges i que combinats amb les aportacions de l'organització esdevenen un conjunt de bagatges professionals. L'existència de la progressió i avenç professional és reconeguda des d'antuvi, ja la societat romana eclèctica i pràctica establí en el *cursus honorum* les etapes de desenvolupament professional per arribar al màxim càrrec: ser cònsol de la república, concepció molt lligada a l'esperit imperant que abominava de càrrecs vitalicis, endogàmics i desproveïts d'experiència.

Huberman (2000), en la recerca sobre professorat, caracteritza les etapes de desenvolupament i adverteix de la no linealitat dels estadis o fases, és a dir, que aquestes poden presentar avenços i regressions. A més presenta dualitats de camins en determinats estadis. La investigació de Huberman (1989) va suposar un gran canvi en l'enfocament de la recerca del desenvolupament professional, en la mesura que no supeditava les fases a l'edat cronològica i als anys d'experiència professional. El concepte de carrera professional conté variables psicològiques i sociològiques, el que configura vides professionals diferents i úniques en la mesura que es combinen característiques personals, experiències i aprenentatges diferents.

Leithwood (1990) centra el seu treball en les fases de desenvolupament professional dels professors que ocupen càrrecs de direcció. La seva aportació principal és l'establiment de les dimensions i estadis, tot estudiant la influència psicològica i professional. La seva proposta s'organitza al voltant de tres grans dimensions: desenvolupament psicològic, desenvolupament del saber professional i desenvolupament de la carrera, que alhora es concreten en estadis

específics amb característiques pròpies. Les tres dimensions es relacionen entre elles.

Feixas (2002) i Castro (2006) tracten exhaustivament la temàtica recollint les aportacions més significatives, tant teòriques com de recerques. De la lectura d'ambdós treballs es ressalten les característiques sobre de la direcció que coincideixen en assenyalar, com acord general, diversos autors:

- El desenvolupament es dona al llarg de la vida.
- No és homogeni: cada persona pot configurar les etapes de desenvolupament d'una manera determinada.
- No és un procés lineal, les fases poden alterar-se i presentar regressions i progressions, per qüestions personals o institucionals.
- Són etapes prospectives pel que suposen de planificació, previsió i intervenció.
- El procés és flexible: permet fases intermèdies i nivells diferents.

3.2 Descripció de les fases i etapes: Inici, desenvolupament i sortida

Des de l'empresa s'ha abordat la temàtica dels estadis de desenvolupament professional i són abundants els estudis que ens serveixen per identificar-les, a les que haurem de recórrer en la continuació de l'objecte d'estudi. En la classificació del Centre d'Estudis Financers (CEF) (2001) s'identifiquen cinc fases:

- a) **Fase de lluna de mel.** L'accés al nou lloc de treball és objecte d'observació per part dels treballadors, sense judicis, a l'expectativa de com assumirà el rol, però alhora amb molta pressió, ja que s'esperen resultats efectius. Per al nou directiu suposa la familiarització amb les funcions i obligacions que ha de saber interioritzar i executar amb rapidesa.
- b) **Fase de "camina o rebenta".** És el moment en el qual el directiu s'ha d'enfrontar a les dificultats, que ha de resoldre satisfactòriament, ja que la permissivitat front als errors és menor. És el moment de màxima preocupació i conflicte, que presenta la dicotomia anunciada: o surt triomfant i estabilitza la seva posició o sinó haurà d'abandonar o li faran abandonar el càrrec.

- c) **Fase de domini.** El directiu domina les competències i responsabilitats. En aquest període s'han de produir els processos de delegació de tasques que li permetin centrar-se en les temàtiques més substantives del càrrec. Les recerques demostren que és el període de ple desenvolupament que comporta alt nivell de satisfacció per a l'exercici de poder. En tot moment es poden anar presentant desafiaments, nous reptes que si el directiu va resolent satisfactòriament faran que també sigui més creatiu i agosarat en les propostes.
- d) **Fase d'anivellament.** Apareixen els primers indicis de saturació per la quantitat de feina que ha dur a terme i la primera sensació de monotonia en las tasques, fruit de l'experiència i l'hàbit de resoldre els problemes i reptes satisfactòriament. Baixa la motivació i les tasques es classifiquen com a rutinàries i mancades d'interès.
- e) **Fase d'insatisfacció.** La situació descrita amb anterioritat s'enquista, el que comporta una crisi personal i professional més o menys aguda que derivarà en una presa de decisions: o sortir del lloc o bé cercar noves fites. Un nou lloc de treball o empresa permet iniciar de nou el procés de desenvolupament.

La descripció de les fases de Leithwood (1990) entronca amb l'objecte d'estudi, ja que centra el seu treball en la descripció dels trets més significatius de cadascuna de les etapes per als professors que ocupen càrrecs directius en els centres. Destaca l'evidència de la preocupació pel saber fer professional en les primeres etapes, amb una caracterització de supervivència, passant després per la maduresa i màxim nivell de desenvolupament fins al distanciament amb les repercussions emocionals. El model integra el desenvolupament psicològic, professional i el cicles de la carrera directiva:

- a) **Fase d'inici.** Centrat en adquirir i en aclimatar-se a un perfil professional nou i complex, en el que es coneixen i s'assumeixen les funcions específiques del càrrec, la cultura institucional i la manera de participar en l'organització.
- b) **Fase d'estabilitat.** S'adquireixen compromisos institucionals i existeix una interiorització de les responsabilitats i funcions, amb consciència dels límits que comporta l'exercici de la funció però amb un coneixement més

precís i contextualitzat dels mecanismes d'intervenció i de les estratègies de treball.

- c) **Fase de nous desafiaments i preocupacions.** Consciència de la complexitat del càrrec, amb una certa acomodació i amb una diversificació de tasques i funcions. Apareixen nous àmbits d'exploració professional i les primeres preocupacions per trobar la resposta als desafiaments.
- d) **Fase de professionalització.** Caracteritzada pel domini dels escenaris, les estratègies i la col·laboració i la superació de la dimensió personal per obrir-se a noves experiències, innovacions i al treball en equip. És el moment en el qual pot incloure la reflexió, l'autoavaluació personal i la millora.
- e) **Fase de sortida.** El professor inicia una etapa de distanciament de les pròpies responsabilitats. La funció directiva es veu com una funció diferenciada de la docent, amb repercussions de caire emocional.

Robbins (1987), en la seva obra clàssica i més fonamentada en l'experimentació científica, estableix fins a cinc etapes en la construcció d'un lloc de treball: integració, sociabilització, manteniment, negociació i remembrança.

Huberman (2000) també distingeix cinc etapes de desenvolupament de la vida professional: introducció, estabilitat, experimentació - diversificació, estabilitat i preparació per la jubilació i relaciona les etapes amb la durada de cadascuna: d'un a tres anys l'accés a la carrera amb el descobriment professional; de quatre a sis l'estabilitat professional; entre el set i divuit l'experimentació, l'entusiasme, els dubtes, l'avaluació; dels dinou als trenta la serenitat, el conservadorisme, el distanciament en les relacions; i dels 31 als 40 el distanciament seré o amarg.

La literatura que es reflecteix en aquest capítol només pretén situar la temàtica objecte d'estudi de manera global i deductiva. S'abordaran en capítols successius estudis desenvolupats des d'aquesta perspectiva teòrica: en el desenvolupament de la direcció es donen fases com es donen en l'exercici de la funció docent, tant si es considera la direcció com una etapa en el desenvolupament de la carrera docent com si discorre diferenciada, s'haurà de tenir en compte que hi haurà un procés de desenvolupament com demostra la teoria i les recerques, tant en el camp de l'organització de centres com en el món empresarial, encara que

s'estableixin diferències significatives en cada persona, en funció de com s'adquireix l'experiència, la formació i el desenvolupament actitudinal.

En aquest moment el debat es centra en la consideració de l'exercici de la direcció com un moment en la trajectòria professional dels docents que inclús es pot presentar en etapes diferents de l'exercici docent amb retorn intermitent a la docència, o bé com un ascens professional que significa l'adquisició d'una professió diferenciada de la docent. Des de ambdós posicionaments, l'accés a la direcció amb caràcter de continuïtat o renovable, és obvi que l'exercici de la funció directiva suposa pel docent afrontar nous reptes, encara que compti amb una dilatada i profunda experiència.

L'accés a la direcció, després d'efectuada la recerca teòrica i caracteritzades les etapes, podria estar constituïda per les següents fases:

- a) **Fase preparatòria.** El docent pensa que té les habilitats i la il·lusió necessària per intervenir en la gestió del centre i accedeix a càrrecs de coordinació, de cap d'estudis etc. Tot el que comporta veure l'educació des de la perspectiva de centre. S'inicia un període de visió i realització diferenciada de la que tenia des de l'aula. És el moment en el qual apareix la inquietud per una formació específica en temes d'organització i gestió de centres.
- b) **Fase de Visió.** Planificació de l'accés a la direcció. Informació completa de la institució. Visió de futur i realització d'un projecte de direcció adequat al centre i amb nous reptes d'innovació i millora.
- c) **Fase d'experimentació.** Accés al càrrec, la novetat, la il·lusió, plantejament de reptes personals de formació i actuació. Inseguretat en les actuacions i necessitat d'entrar en contacte amb col·legues directius que puguin acompanyar els inicis. Necessitat de tutorització i assessorament. Configuració d'un equip de col·laboradors.
- d) **Fase d'estabilitat.** Domini de temàtiques i actuacions. Seguretat en l'exercici i inici de realització i institucionalització de propostes innovadores, de consolidació de l'equip directiu, compromís institucional i amb el sistema educatiu. Interès ampli per les temàtiques organitzatives i de gestió. Ampliació de la formació.

- e) **Fase d'avaluació.** Avaluació del Projecte de direcció, realitzacions, resultats i grau de satisfacció i professionalització de l'exercici de la direcció. Balanç del nou període
- f) **Fase de decisió.** En funció dels resultats obtinguts i de la satisfacció personal decidir per l'exercici de la direcció o el retorn a les aules.
- g) **Fase de diversificació** amb dues vies:
 - a. **Repetició del mandat** que suposa el plantejament entre la continuïtat i la novetat amb explicitació d'un nou projecte de direcció i l'acceptació per part de la comunitat educativa.
 - b. **Sortida amb planificació del relleu**, previsió personal d'acomodació a la continuïtat en les aules o noves sortides. La sortida de l'exercici de la direcció requereix atenció a la persona per planificar la continuïtat professional de forma personalitzada i exercitada pel titular del centre privat o per l'Administració, en el cas dels centres públics.

És imprescindible remarcar que les fases són personals, sense períodes fixos temporals i amb durades diferents.

3.3 La reorientació professional (Outplacement): La direcció i transferència institucional

Literalment outplacement significa "col·locar fora". El concepte apareix a EE.UU. en els anys 60 i s'inspira en una iniciativa que va sorgir arrel de la retirada de la vida religiosa dels sacerdots que deixaven de ser-ho i s'havien d'incorporar a la vida civil. Es va constituir un grup d'ajuda per fer més fàcil la seva adaptació. D'aquesta iniciativa va emergir la idea d'assessorar a les persones que perdien el lloc de treball per facilitar la seva nova inserció al món laboral. El servei es va estendre ràpidament a altres països i actualment són nombroses les empreses que inclouen aquest en l'àrea de recursos humans.

La proliferació d'empreses dedicades a l'assessorament i l'augment dels recursos i estratègies de recolzament, fan que en l'actualitat l'outplacement hagi ampliat el seu camp d'actuació als canvis de categoria laboral.

Fenòmens com reconversions, ajustaments de plantilles, fusions i nous organigrames produeixen inevitablement moviments de directius i reestructuració de llocs de gestió. En algunes empreses existia o existeix el desplaçament de directius a despatxos amb inexistència de feina i responsabilitat, quan no es concreten o es poden concretar indemnitzacions que arribin a l'acomiadament.

Segons els estudis realitzats, cada dia són més les empreses que són conscients del clima que es genera en front d'aquestes situacions i de les repercussions que té el generar ambients de treball que actuen en contra del capital humà que, per altra banda, consideren de cabdal importància.

En una empresa responsable existeix un compromís cap al seu personal i la utilització de recursos que puguin mitigar l'acomiadament o el desplaçament d'un lloc de treball a un altre. Si s'actua amb estratègia es pot combinar una bona gestió i consciència social. Pot ser necessària la reestructuració de plantilles, la reestructuració dels efectius inclòs a nivell de direcció i caps intermedis, però es pot fer cercant una bona gestió del capital humà. I és pot fer perquè en moltes empreses no és ja un recurs puntual sinó un recurs institucionalitzat. El racionalisme portat a les últimes conseqüències pot comportar desplaçaments i acomiadaments que s'enfrontin amb els sentiments i afectes a la persona.

En un procés d'outplacement el primer pas consistirà en ajudar a la persona perquè adopti una actitud positiva orientada envers el seu futur. Un programa d'outplacement segueix les següents fases segons CEF (2001:14):

1. **Estudi del producte.** Establir un balanç personal amb la finalitat de determinar els seus punts forts i febles i calibrar el seu potencial professional. Es tracta de fer una anàlisi de la seva personalitat, els seus coneixements i el saber fer, les realitzacions, les fites aconseguides, tant a nivell professional com personal, el que ajudarà a determinar el potencial del candidat. Es realitza mitjançant entrevistes en profunditat que permetin reconstruir la seva trajectòria professional. També es realitzen proves i eventualment consultes. Aquesta fase es considera molt important perquè el subjecte ha de sortir enfortit en les seves facetes més positives i conscient de les seves febleses, però sabent com afrontar-les.

2. **Estudi de mercat.** Definir un projecte professional. Es tracta que el subjecte defineixi el seu projecte professional a partir de les possibilitats. El treball del consultor es centra en el coneixement dels itineraris professionals en tota la seva varietat. No és tan necessari conèixer la informació com saber a quines fonts es pot recórrer, possibilitats que el subjecte pot no haver detectat. En definitiva definir el mercat del candidat dintre del seu mercat laboral.
3. **Posada en funcionament de l'estratègia** Serà diferent en cada cas perquè s'efectua en funció de l'individu (publicitat, col·legues, clients lliurament de currículum, etc.), calendari d'execució, entrenament de l'estratègia, suports videogràfics, alhora que es subministrarà al subjecte un dossier informatiu sobre tot el relatiu a empreses i associacions professionals.
4. **Decisió final i integració al mercat.** En aquesta fase s'assessorarà en l'avaluació de les propostes, desestimant les inadequades i actuant sense precipitació.
5. **Balanç del programa.** Es realitzarà un cop integrat en el nou lloc de treball, quan el període de prova ha conclòs i no abans. El balanç de tot el programa d'outplacement s'inscriu en la dinàmica del propi programa amb uns objectius i persegueix uns resultats avaluables.

El programa que s'ha descrit no és aliè ni al que podria ser un acabament digne de l'exercici de la direcció ni al fet que la seva posada en funcionament per l'administració o les titularitats dels centres concertats i privats no sigui factible. Entre les recomanacions de l'OCDE un dels punts d'atenció és l'acabament de l'exercici de la direcció, com a factor que pot fer poc atractiva la professió, sobretot en els països que, com Espanya, la tenen limitada. I per als països on és vitalici, per reconvertir als directius cansats, ineficients i que no responguin a les necessitats del sistema.

Per situar-nos en la perspectiva d'aquesta consideració s'haurà d'apostar per:

“Una organització que atenta a les percepcions, expectatives, motivacions, actituds i altres factors implicats en la persona poden facilitar o no les pràctiques innovadores. Hi ha un nou intent d'humanitzar les organitzacions i d'introduir en la seva concepció elements teòrics i metodològics propis del discurs humanista: valors, creences, posicions

respecte a les persones i de la seva pròpia cultura i fins i tot s'accepten plantejaments d'un discurs crític que fan referència a com les estructures poden arribar a ser alienadores"

(Gairín, 2000: 97)

3.3.1 El final de l'exercici de la direcció i transferència institucional

L'exercici de la direcció exigeix un nivell profund i constant de formació especialitzada que difícilment s'improvisa, que requereix mitjans i temps. Durant l'exercici de la professió s'ha invertit en formació, tant personalment com el propi sistema, que també ha invertit en la formació del directiu a través dels seus programes de formació. S'ha aconseguit preparar un líder amb recursos, que ha capitalitzat coneixement i que aquest ha revertit de manera significativa en l'organització educativa. Si considerem el capital humà com indispensable pel creixement i eficàcia dels centres escolars, la valoració del coneixement és considerat com un actiu indispensable per l'organització. S'haurien d'arbitrar mecanismes que permetin obtenir el màxim profit de l'experiència professional i formació que adquireix un director, ja que la gestió del coneixement no és altra cosa que fer que els coneixements de l'organització es quedin en el sí de la mateixa organització. Cal superar etapes anteriors en les quals prevalia l'individualisme i substituir-les per processos col·laboratius coherents amb el desenvolupament de projectes compartits i institucionalitzats.

S'ha de gestionar el capital acumulat i rendibilitzar els recursos invertits. Deixar la direcció suposa plantejar l'aprofitament del capital intel·lectual acumulat quan s'incorpora a les aules el directiu que ha invertit anys en formació i capitalització del coneixement.

Tant en el món empresarial com en l'educatiu, cada cop es valora més a l'individu com a ànima de les organitzacions i el coneixement que el director/a ha acumulat respecte a la institució que dirigeix, hauria de formar part de la institució. La pèrdua de capital intel·lectual és un malversació per a la pròpia institució.

Es tracta, per tant, de tenir en compte: en primer lloc, que no es poden concentrar en una sola persona les estratègies i els canvis; es necessita una nova definició de líder (Hamel, 2009) que contempli el tenir visió de futur i crear les condicions necessàries perquè altres membres puguin innovar; i en segon lloc

institucionalitzar el coneixement, també el del directiu que amb el seu exercici ha d'haver contribuït a crear una cultura de col·laboració. És impossible crear una cultura de centre sense estabilitat dels equips docents i amb canvis continus de la direcció que poden impedir els processos de cooperació, d'avaluació i progrés.

3.3.2 L'acabament de la direcció i repercussions en el Sistema Educatiu

Malgrat els canvis legislatius que han permès o legislat perïodes més llargs en l'exercici de la funció directiva, la cultura de renovació pot seguir present en els nostres centres. S'entén que l'exercici de la funció directiva, hauria d'estar desproveït de provisionalitat i que la direcció ha d'estar enfocada cap a la professionalització. L'exercici de la direcció suposa, evidentment, un lideratge entre els docents, famílies i estudiants i difícilment es pot exercir el càrrec amb l'animadversió d'un claustre o de les famílies, però hauria d'estar lligada a la continuïtat, i també, a l'avaluació en funció dels resultats obtinguts i a la proposta d'un projecte de direcció clar i motivador, i menys subjecte a períodes fixats.

La naturalesa electiva del càrrec comporta una de les seves debilitats: la possibilitat de dirigir per complaire al claustre, o bé d'adoptar postures complaents que no provoquin malestar en el mateix. Les institucions s'han de dirigir potenciant relacions de confiança, però amb el propòsit d'introduir bones pràctiques, no només un benestar pel professorat sense afrontar els problemes. Una direcció que recolzi i perpetui situacions de corporativisme, a vegades resistent a perdre o a pensar que pot perdre condicions laborals, en processos com l'avaluació docent, no tindrà res a veure amb una direcció que treballa per a la millora de l'educació.

L'actitud tradicional de les institucions propicia també la renovació i rotació en el càrrec. La provisionalitat pot afavorir el que un director pensi, en el moment d'accedir al càrrec, què li passarà quan deixi la direcció, en quina situació es trobarà respecte a les relacions amb els seus companys. També pot ser font de preocupació el desenvolupament de la funció docent, a la que tornarà després d'un temps sense exercir-la, però en inferioritat de condicions respecte als seus col·legues, ja que la seva formació ha estat dirigida a l'organització i direcció. S'observa que les direccions més sòlides i amb millors resultats consoliden la

seva tasca en períodes de temps més llargs que els que preveuen les lleis. Ens atrevim a afirmar que el temps crea i consolida un bon directiu.

Suposa aquesta visió un canvi de cultura, tant de l'administració com dels col·lectius implicats de forma directa en l'elecció de la direcció: famílies i professorat. En aquest sentit creiem que poden haver-hi diferències entre els centres de la xarxa escolar. Els centres privats-concertats i privats tenen més autonomia per conservar directors que exerceixen amb eficàcia. Les lleis poden i han anat propiciant noves maneres de valorar la funció directiva, però és des del canvi cultural que aconseguirem un nou enfocament en els centres educatius i aquest canvi, tot i propiciat per les lleis, no sabem fins a quin punt està transferint-se a les nostres institucions.

Les lleis orgàniques vigents, la LOE i la LEC, han establert uns punts significatius que tímidament caminen cap a una major valoració de la direcció. És la primera vegada que en una llei orgànica s'explicita el reconeixement professionalitzat de la direcció, si bé amb massa obstacles i contradiccions entre l'alt grau de responsabilitat i les possibilitats reals d'exercir la professió amb autonomia en la pràctica. Les millores estan concretades en la consolidació de la retribució i punts addicionals que poden ser útils per consolidar una carrera docent.

Els canvis en les lleis, sense dubte, poden propiciar un canvi de cultura, de discurs, però el canvi no es produirà per decret. Mònica Gather, en el seu llibre *Innovar en el seno de la institució escolar* (2004) ens ofereix un punt de reflexió quan ens diu:

“Hi ha motius per pensar que la cultura, la dinàmica, l'ambient o el funcionament d'una institució influeixen bastant en la forma com el docent construeix el significat”

(Gather, 2004: 18)

Com es pot mostrar el reconeixement al finalitzar l'exercici de la direcció?

- Planificant la successió per assegurar un futur amb líders de qualitat, mitjançant la identificació, formació i participació en equips directius.
- Oferir perspectives per al desenvolupament professional: rotació de centres, contractes renovables, possibilitat d'altres vies alternatives d'exercici de la gestió en el govern local o d'altres.

- Fer efectiva l'avaluació directiva i donar recursos pel desenvolupament professional.
- Personalitzar i estudiar el seguiment professional dels directors.
- El repte per atreure a directors/es és la formació, el recolzament durant l'exercici per desenvolupar la funció i l'existència de perspectives al finalitzar l'exercici.

(OCDE 2008: 7)

3.4 La formació per a l'exercici directiu

No és pas casual que en la darrera dècada hagin proliferat les activitats formatives centrades en l'acció directiva duta a terme en programes específics. Per una banda, hi ha hagut una conscienciació paulatina en relació a la diferència existent entre la funció docent i la funció directiva, i per l'altra, la creixent assignació de responsabilitats a la direcció que ha obligat a considerar necessària la formació per al càrrec. La formació no ha estat tan sols de caràcter inicial, sinó que també s'han desenvolupat actuacions de formació permanent com un dispositiu necessari per al desenvolupament professional dels directius. Més recentment ha entrat en el debat dels responsables de la formació la consideració sobre el moment, la intensitat, la durada, els continguts i les modalitats.

Els informes internacionals recomanen la realització d'activitats formatives durant tot el desenvolupament de l'etapa professional, i s'hi insisteix en la necessitat d'acompanyament per directors/res o ex directors/res experts, que forneixin elements per a un exercici sustentat en l'adquisició d'habilitats i capacitats.

En el darrer congrés de CIOIE (2008), en la ponència presentada per Álvarez (230-232), es proposa una formació dirigida a un director o una directora per tal que sigui capaç de millorar la qualitat educativa; estem parlant d'un perfil de director amb capacitat de gestionar el centre educatiu des de l'autonomia de centre, tal como contempla la LOE (Ley Orgánica de Educación) i que, per tant, ha d'estar format des de diverses dimensions:

- **Conceptual** - tot directiu ha de saber en què consisteix la tasca de dirigir un centre educatiu: la necessitat de la funció directiva, el

concepte de direcció, les fonts d' autoritat, les característiques del càrrec directiu (què fan els directius, la importància de la delegació, l' autoregulació), la vinculació amb l'equip docent (foment de la col·laboració, acollida), el paper del directiu en els processos d' innovació i davant les resistències al canvi.

- **Tècnica –**

- a. Normativa: és imprescindible un alt nivell de coneixement de tot allò relacionat amb el sistema educatiu i l' organització de l' Administració Educativa, així com del Marc Legal: aspectes de legislació bàsics, pràctiques de normativa específica, actuacions i processos davant de situacions singulars (responsabilitats, protecció, drets i deures), gestió documental.

- b. Organitzativa: s'ha de considerar igualment la importància de tots els aspectes tècnics relacionats amb la gestió de centres des de l' estructura organitzativa, els òrgans col·legiats, els òrgans de coordinació, la documentació institucional del centre, la gestió de la autonomia de centres que contempla la LOE (pedagògica, organitzativa i econòmica), l'organització del curs, la gestió de recursos, les activitats complementàries i extraescolars i l'organització de i per a la convivència en els centres.

- c. Curricular: per a l'adequada gestió dels processos d'ensenyament -aprenentatge que són planificats en el centre, cal considerar la necessitat de coneixement del currículum que s'ha de treballar, així com d'estratègies per a l'anàlisi de resultats i la promoció de mesures adients per atendre les necessitats que presenta la diversitat de l'alumnat dels centres: la gestió del canvi.

- **Personal** –En aquesta dimensió, més relacionada amb la personalitat del directiu, però que igualment pot desenvolupar-se i que tota persona que assumeixi la responsabilitat del càrrec ha de considerar: el creixement personal i professional. Estem parlant de la pròpia adaptació al canvi, d'autogestió, d'autonomia, de compromís ètic, de control emocional, de creixement personal, d'estratègies

comunicatives, de fortalesa interior, de relacions interpersonals, de resolució de problemes, de lideratge.

Segurament és aquí on hi ha més camí per recórrer, per la dificultat que comporta la concreció de les activitats formatives, i, per altra banda, tots aquests elements comporten una implicació personal considerable, que de vegades pot remoure creences personals que no tothom està disposat a qüestionar, però que qualsevol directiu d'una organització, i encara més si es tracta d'un servei educatiu (emprant el modelatge com a estratègia), ha de considerar susceptibles de millora.

Cal ressaltar la bona formació per disposar dels elements necessaris que permetin un exercici ajustat a les necessitats de l'educació. L' exercici d' una direcció necessita una **bona formació inicial** i disposar d' unes **capacitats i competències** per poder fer front a l' organització d' un organisme complex.

“El directiu escolar pot, mitjançant el poder de l'expert, influir en un grup de docents fent creïbles les seves propostes i iniciatives (sovint inspirades en les propostes del propi grup). Aquesta capacitat d' influència o, si es prefereix, aquest poder no vindrà donat per un decret o s'atorga de forma automàtica juntament amb el càrrec, depèn de cada individu i s'aconsegueix i augmenta mitjançant la formació”

Antúnez (2000:35)

Cal desenvolupar i enfortir les habilitats de lideratge, cosa que implica adquirir formació al llarg de totes les etapes d' exercici de la direcció, relacionades amb:

- La formació com a procés de desenvolupament professional.
- La participació en xarxes vitals per tal de compartir inquietuds i analitzar dificultats.
- Incloure en la formació als equips directius.
- Desenvolupar habilitats de lideratge.
- Participar en xarxes virtuals .
- Enfortir habilitats que afavoreixin la millora dels resultats escolars.
- Adquirir una formació coherent en funció de contextos reals.
- Practicar la col·laboració entre programes.

- Practicar la col·laboració entre diversos centres.

Finalment, s'ha de senyalar que l'activitat formativa del directiu de centres educatius ha d'estar incardinada des de tres eixos transversals que desenvolupin les competències directives: la promoció del canvi cultural, la gestió per processos i els resultats (Villa, 2003).

3.5 Resum

Es centra en la revisió, a través de la literatura clàssica, del que s'entén per etapes de desenvolupament professional, des de diferents perspectives i exposa la descripció i característiques d'autors com Huberman (2000) i Leithwood (1990) que centren el seu treball en les fases de desenvolupament professional dels professors que ocupen càrrecs de direcció. La literatura que es reflecteix en aquest capítol pretén situar la temàtica objecte d'estudi de manera global i deductiva. En el desenvolupament de l'exercici de la direcció es donen fases com es donen en l'exercici de la funció docent, tant si es considera l'exercici de la direcció com una etapa en el desenvolupament de la carrera docent com si discorre diferenciadament. Tot i que es tracta de models teòrics, en la pràctica s'estableixen diferències significatives en cada persona en funció de com s'adquireix l'experiència, la formació, el desenvolupament personal i actitudinal.

Es desenvolupa el concepte de reorientació professional, a partir de com es duu a terme en el món empresarial. Es pot veure com el programa de sortida d'un lloc directiu i la reorientació professional podria aplicar-se en la sortida de la direcció escolar, tant si es produeix per necessitat personal del directiu com per la finalització dels períodes preceptius, i la recomanació de personalitzar i estudiar el seguiment professional dels directors que l'OCDE determina per països que com Espanya, on la direcció és renovable.

CAPÍTOL IV – ANÀLISI DE LA NORMATIVA SOBRE LA DIRECCIÓ

És nombrosa la bibliografia i els estudis de recerca que inicien els seus treballs amb la contextualització històrica de la Direcció als centres educatius (Borrell, Gairín, Villa, Villardon y otros, 1998), (Estruch, 2004), (Rul, 1990) (Sarramona, Gairín, Ferrer, 1991), (Montero, 2007) perquè no és baladí prendre en consideració que el resultat del model de direcció que expliciten les lleis actuals, té un punt d'origen que explica els canvis que s'han produït a la direcció, després de les lleis orgàniques.

4.1 Reglamentació de les diferents etapes, amb el desenvolupament dels decrets corresponents als centres públics: des de la Llei de Primària i Batxillerat a la LOE i LEC

Tots els estudis situen, com a moments claus abans de les lleis de la democràcia, la Llei de Primària del 1945, la creació del cos de directors al 1967 i la Llei General d'Educació de 1970. D'una inexistència i innecessària direcció a les escoles unitàries de l'època franquista, a una professionalització del càrrec de la direcció amb oposicions, càrrec vitalici i diferenciat del estatut de professor amb funcions administratives i representatives del poder polític. Amb la Llei General d'Educació del 70, desapareix la professionalització de la direcció i el cos de directors, si bé els que pertanyien al cos continuaven exercint i tenint un pes específic en molts centres educatius.

Els moviments de mestres dels anys 70 i les declaracions de la X Escola d'Estiu de Rosa Sensat del 1975, presten poca atenció a la direcció de centre i el valor com a element de canvi dels centres recau sobre els claustres, considerant el model assembleari com la forma idònia de govern dels centres. Els interessos són molt elementals i importants: fer una escola catalana, arrelada al medi, laica, coeducativa, etc. principis que havien assolit les escoles que pertanyien a l'Associació de Mestres de Rosa Sensat i que havien atret als seus centres els mestres amb més esperit renovador. En conseqüència, involucrar als claustres dels centres públics serà l'objectiu prioritari amb l'arribada de la democràcia, i la direcció no serà la preocupació del moment. L'escola participativa i amb òrgans de govern col·legiats és l'únic model que pot fer progressar els centres educatius que tenen com a prioritat la democratització de l'escola.

Aquesta cultura vigent en els centres educatius i defensada pels partits d'esquerra, els moviments de renovació pedagògica i els sindicats, es plasma legalment en l'article 27.7 de la Constitució Espanyola. El consens va determinar l'acceptació de sufragar per l'Estat els centres privats i amb contraprestació s'exigeix que els que obtinguin fons públics tindran com a òrgan de govern col·legiat un Consell Escolar similar al dels centres públics.

El govern de la UCD va presentar la primera llei de la democràcia: la Llei Orgànica de l'Estatut de Centres Docents (LOECE, 1980). Aquesta llei, que regula el finançament de l'escola privada a través dels concerts educatius quedant consolidada la doble xarxa de centres en el Sistema Educatiu, havia de respectar preceptivament la democratització de l'escola a través del Consell de Direcció. La regulació de la direcció: electa, valorada pel consell de direcció, per la Inspecció i la Delegació Territorial amb concurs de mèrits, per períodes de 3 anys prorrogables, va quedar en la pràctica sense efecte al produir-se el canvi de govern amb l'arribada del PSOE al poder.

La LODE només podia concebre un model de direcció no professional, electe, limitat en l'exercici temporal i subsidiari dels òrgans de participació. Els sindicats i les associacions de mestres, més vinculades a moviments de renovació, s'oposen radicalment a qualsevol model de gestió que pugui treure poder als claustres i al Consell Escolar, si bé, des de determinats sectors minoritaris i amb poc protagonisme, es pretén tornar a la direcció professional i es recorda el cos de directors. Tot i així, és un antagonisme desequilibrat respecte al que és preceptiu i al que es potencia des de l'Administració Educativa.

Des de la LODE, les successives Lleis Orgàniques, Decrets, Llei Autonòmica i d'altres preceptes legals, han anat modificant el model de direcció cap a un model més professional o professionalitzador, amb més responsabilitat.

Les lleis orgàniques s'han anat proposant, aprovant, desenvolupant i retirant amb els successius canvis de govern i l'enfrontament respecte a temàtiques bàsiques no ha propiciat una llei d'educació consensuada que permetés un desplegament complet. La LOCE no va tenir més sort que la primera llei del 1980 i l'arribada al poder dels socialistes al 2004 suposa l'aturada de l'aplicació de la LOCE i s'inicia un nou període legal. Assistim, per tant, a un panorama legislatiu sense precedent entre els països desenvolupats: han estat 6 les lleis orgàniques aprovades al Parlament espanyol des de la Constitució del 1978. Les successives

Lleis orgàniques han anat concatenant canvis en referència a la direcció escolar. Encara no s'ha experimentat un model consolidat, desenvolupat en un període suficient que permeti l'anàlisi i la realització de propostes des de la perspectiva de la pràctica directiva.

4.1.1 Accés a la direcció: Elecció, requisits, formació i períodes

L'exercici de la direcció depèn dels processos normatius, aquesta és una variable que condiciona l'organització del centre escolar. Els quadres que es presenten permeten observar com va evolucionant el model i com varien determinats aspectes considerats diferenciadors. Per a la realització dels quadres s'ha partit d'un buidatge de cadascuna de les lleis orgàniques i la llei autonòmica i decrets que les desenvolupen. Es determinen quins han estat els requisits, l'elecció i la formació que correspondrien a la fase d'inici. La fase de desenvolupament està determinada per les funcions i en la fase de sortida de la direcció s'especifica el reconeixement laboral i professional. Es presenten els diversos períodes, tot observant els canvis que es produeixen des de la Llei de Primària de 1945 fins a la LOE i la LEC, i els decrets corresponents, tot diferenciant la normativa de centres públics i centres privats - concertats.

La direcció a les escoles de Primària neix amb l'escola graduada (veure taula 9). El franquisme no va mostrar un interès especial per l'escola pública que comptava amb pocs recursos i que atenia a les classes menys afavorides social i econòmicament; l'escola privada s'estenia amb absoluta autonomia i amb privilegis que potenciaven la creació de centres. L'accés a la direcció, en l'escola nacional, era el resultat de la carrera docent des de les escoles petites i unitàries fins a l'accés a les escoles grans i en nuclis de població importants i convertia de facto en un cos de directors als que arribaven a l'exercici de la funció directiva, pel seu caràcter vitalici. El càrrec tenia una forta càrrega política, que encara era més evident en les direccions de Batxillerat, que corresponia en exclusiva als catedràtics, nomenats pel Ministeri com a càrrec de confiança i amb una estreta vinculació amb les Universitats. La creació del cos de directors al 1967 consolida aquesta situació. La depuració de mestres d'escoles de la república i el control ideològic permet un exercici professional de la direcció de control sobretot normatiu i ideològic.

Taula 9 - La direcció de centres en el període franquista

		LLEI DE BATXILLERAT 1938	LLEI D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA 1945 ESTATUT DE MAGISTERI DE 1947	Creació del COS DE DIRECTORS DE PRIMÀRIA 1967
FASE INICIAL	Requisits	Ser catedràtic. Elaborar un Projecte de Direcció.	Estableix tres tipus de director segons la dimensió del centre: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escoles petites: mestre més antic del centre. ▪ Escoles mitjanes: el mestre. ▪ Escoles grans: concurs de trasllat, "concursillo", entre directors. Les vacants es cobrien per oposició restringida.	Oposició
	Elecció	Nomena Ministeri càrrec de confiança. Consulta al consell de catedràtics.		
	Formació	No específica		Temari administratiu
FASE DE DESENVOLUPAMENT	Funcions	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsabilitat econòmica ▪ Administratives i de comandament ▪ Disciplinàries ▪ Professionalitzades 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsabilitat econòmica ▪ Administratives i de comandament. ▪ Disciplinàries ▪ Professionalitzada 	
	Formació	No específica		Específica temari
FASE DE SORTIDA	Cessament	No, és vitalici	No, és vitalici	No, és vitalici
ALTRES		Inexistència de coordinació pedagògica	Inexistència de coordinació	Incorporats al cos de directors els anteriors directors.

La LGE (1970) (veure taula 10) normativitza molt poc l'entrada a l'exercici de la direcció: pertànyer al claustre i, escoltat aquest, és nomenat per l'Administració educativa; coexisteixen en aquest període els directors del cos i els nous nomenaments. Amb la LODE els requisits, concretats amb el Decret de 1986, estableixen l'accés pels funcionaris amb 4 anys de docència, un al centre al que s'accedeix a la funció directiva. Els requisits d'anys de funcionari docent han variat en 1 en la última normativa, en aquest moment són 5 anys.

L'accés a la direcció d'un altre centre diferent al que s'exerceix no apareix fins la LOE, excepte quan hi hagi absència de directors del propi centre. La LEC també recull aquesta possibilitat, que corrobora el decret que desenvolupa la Llei Autònoma. A partir de la LOPAGCE s'inicia un procés de formulació de mèrits específics per la funció, primer amb l'acreditació no vinculada a l'exercici i finalment amb la presentació i avaluació d'un Projecte de Direcció que la LOE no desenvolupa, i ha permès a les administracions autonòmiques que en l'exercici de la competència plena poden desenvolupar-la. La Generalitat del Catalunya estableix el procediment de valoració del Projecte de Direcció (PD).

Taula 10 - Fase inicial: accés a l'exercici de la direcció

	LGE 1970	LODE 1985	DECRET 1986	LOPAGCE 1995	LOE 2006	DECRET 56/2007
Requisit	Ser professor del centre	Ser professor: 4 anys de docència, 1 al mateix centre	Funcionari docent amb destí definitiu: 4 de docència al cos, 1 al mateix centre Presentació a la convocatòria	Funcionari docent amb destí definitiu al centre: 4 anys de docència, 1 al mateix centre Acreditació per a la direcció: Formació específica Mèrits: experiència en gestió, valoració positiva docent i presentar un Projecte de Direcció	Funcionari de carrera : 4 anys de docència, 1 al mateix centre. Presentar Projecte de Direcció Concurs de mèrits jutjats amb principis d'igualtat, publicitat, mèrit i capacitat Superar, un cop escollit, un programa de formació. Exempts amb dos anys d'experiència en la funció directiva	Estableix el desenvolupament de les comissions i fases. L'article 135 de la LOE atribueix a l'Administració educativa la determinació dels criteris, dels objectius i del procediment de valoració dels mèrits dels candidats i del projecte que presenta El professorat aspirant seleccionat haurà de superar el programa de formació inicial, organitzat pel Departament d'Educació. Curs teòric de formació sobre organització i gestió del centre. No és nomenat si no el supera
Elecció	Escollat el claustre, l'administració nomena	Escull el Consell Escolar per majoria absoluta Període 3 anys amb 1 reelecció	Escull el Consell Escolar per majoria absoluta Es suprimeix la limitació de períodes no la reelecció (1992)	Escull el Consell Escolar per majoria absoluta. Període de 4 anys renovables amb un màxim de tres períodes consecutius al mateix centre.	Comissió de selecció: administració amb participació de la comunitat educativa, 1/3 del centre i d'ells un 50% del claustre per valorar el projecte de direcció i mèrits. Aprovada la proposta escull el CE les candidatures per majoria absoluta. En absència de candidats pot ser d'un altre centre Període 4 anys renovable amb avaluació positiva.	Comissió de selecció: Inspectora presideix, Directora, 3 representants del claustre, 3 representants del CE no professors. Valoració en dues fases: 1er currículum docent i professional relacionat amb la gestió. 2on. Valoració del Projecte de Direcció. Valoració dels òrgans col·legiats de govern del centre Inspecció segueix viabilitat del PD. Renovació 3 períodes.

La LEC explicita els mèrits que puntuaran, a més del PD, la competència professional, lideratge i experiència. La valoració del projecte recau en la comunitat educativa: paritat de professorat, representants de Consell Escolar no professors i administració amb intervenció de la Inspecció que presideix la Comissió avaluadora.

L'elecció recau en el Consell Escolar i des de la LODE per majoria absoluta. La LOE i la LEC han continuat amb la normativa, amb condicionants previs de l'aprovació del Projecte de Direcció.

Taula 11 - Fase inicial: accés a l'exercici de la direcció. LEC 2009

LEC 2009	
Requisits	<p>Funcionari docent, presentació de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Projecte de direcció en el marc del PEC i pel període del mandat i amb indicadors d'avaluació. Requereix una puntuació mínima ▪ Mèrits: competència professional, lideratge i experiència
Elecció	<p>Comissió formada administració, 1/3 de professors escollits pel Claustre i 1/3 membres de Consell Escolar.</p> <p>Valora i avalua.</p> <p>Aprovat el Projecte, es voten els candidats al Consell Escolar. Votació per majoria absoluta</p>

D'entre els requisits que el decret estableix es valora l'antiguitat de cinc anys i com funcionari i en aquest aspecte pensem que no té perquè ser garantia de bon professional docent, requisit que pot garantir més el que es seleccioni un excel·lent professional. És un pas positiu cap a la consideració de la direcció professional els aspectes valorats com a mèrits. Continua essent una contradicció que aspectes tècnics-professionals siguin valorats per una comissió no tècnica i que es doni prioritat als candidats del propi centre, i només en cas de no haver candidats del propi centre, es pugui optar a la direcció. La formació es valora, però sempre en totes les normatives ha estat valorada però no hi ha hagut un desplegament estable de formació de directores ni per professorat, membres d'equips directius que es puguin preparar per exercir el càrrec.

Taula 12 – Fase inicial: accés a l'exercici de la direcció. Decret 115/2010

DECRET 155/ 2010	
Requisits	<p>Tenir una antiguitat d'almenys cinc anys com a funcionari de carrera en la funció pública docent. Un un curs complet en publicar-se la convocatòria en el centre al qual s'obta</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentar un projecte de direcció en el marc del PEC i pel període del mandat i amb indicadors d'avaluació. ▪ Mèrits: competència professional, lideratge i experiència
Elecció	<p>Comissió de selecció formada en cada centre en convocatòria general</p> <p>a) Tres representants de l'Administració: inspecció, direcció o inspecció i administració</p> <p>b) Tres membres del consell escolar d'entre el sector Famílies/alumnat (exclusos alumnes del primer cicle ESO)</p> <p>c) Tres professors del centre elegits pel claustre.</p> <p>Concurs de mèrits:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mèrits relacionats amb la competència i l'experiència professional dels aspirants en l'àmbit de la gestió i la docència en centres i serveis educatius, així com la formació específica i la formació acadèmica general. • En la segona fase es valoren el projecte de direcció i la capacitat de lideratge de les persones candidates. <p>Prioritat dels candidats ja destinats al centre, sense candidats o sense selecció d'un candidat es nomena la direcció per 1 anys, en centres de nova creació per 4 anys amb acreditació directiu professional docent</p> <p>Aprovat el Projecte, es voten els candidats al Consell Escolar. Votació per majoria absoluta</p>
Formació	<p>Inicial i permanente programada pel departamento d'ensenyament</p>

En el decret ha estat possible considerar com requisit la formació en la formulació de la convocatòria d'elecció de la direcció, ja que es considera un requisit els mèrits que aporta el candidat/a per justificar la competència professional i la manera de justificar-ho s'ha concretat en la certificació de cursos de formació específica en temes d'organització i gestió.

El punt de feblesa d'aquesta etapa és que la comissió que jutja el Projecte de Direcció continua essent una comissió no tècnica, certament la llei orgànica no permet un desenvolupament autonòmic diferent.

4.1.2 Desenvolupament: Les funcions directives

És en aquesta fase (veure taules 13-15) ja visualment ens alerta de com ha anat augmentant l'exigència, i seria més significativa, si en a més a no oferir un llistat interminable, no s'hagués optat per no incloure les funcions que venien de la llei anterior i utilitzar hiperònims. La lectura de la taula s'ha de fer acumulativament, les legislades amb anterioritat més les noves.

En aquesta fase es destaca, com a fet no vinculat a les anteriors lleis, el desplegament i control del currículum, el actuar com a cap de personal en el control i l'avaluació del personal docent, i la LEC afegeix a més la consideració d'autoritat pública en l'exercici de les seves funcions.

No és baladí considerar que és en aquesta fase on rau més contradiccions entre la necessitat dels centres, la manca en el present d'una sòlida formació per l'exercici de les funcions legislades, l'absència d'autonomia per la determinació de plantilles, la possibilitat de contractar i acomiadar i, per últim, compartir l'exercici amb els òrgans de govern col·legiats. el desenvolupament del decret podria fer possible que es dues a terme.

Taula 13 - Fase de desenvolupament: funcions de la direcció.

	LGE 1970	LODE 1985	DECRET 87/86	LOPAGCE 1995	DECRET 275/2002	LOE 2006	
Funcions	Representar l'administració Coordinar professorat Orientar i ordenar activitats	Representar	Es concreten a més de les legislades:		Es desenvolupa en:	Les legislades amb anterioritat s'afegeixen precisions i es determinen nous aspectes dintre de la funció:	
		Presidir				Exercir la direcció pedagògica, promoure la innovació i impulsar plans per la consecució dels objectius del PEC	
		Visar	Elaborar i seguir els Plantejaments institucionals: PEC, Memòria i Pla RRI amb l'equip directiu				Impulsar les relacions amb les famílies, amb institucions i organismes que facilitin les relacions amb l'entorn
		Comandar personal					
		Administrar recursos materials i econòmics	Coordinar la participació dels estaments de la comunitat educativa	Les establertes a la LODE i al decret del 86 i s'hi afegeix:	Afavorir la convivència i garantir el procés sancionador		
		Executar acords dels òrgans col·legiats	Adscriure el professorat a cursos i àrees	Col·laborar amb l'administració formant part dels òrgans consultius	Col·laborar amb l'avaluació externa i afavorir l'avaluació interna		Afavorir la convivència, garantir la mediació en la resolució de conflictes i imposar mesures disciplinàries sense perjudici de les funcions atribuïdes al CE
		Complir i fer complir les lleis	Controlar assistència professorat i estudiants			Sota la dependència del director es podrà adscriure un Administrador de centre quan la complexitat del centre ho requereixi	Fomentar un clima escolar favorable que afavoreixi l'estudi i desenvolupament de totes les activitats que propiciïn una formació integral en coneixements i valors dels alumnes
		Proposar càrrecs directius	Garantir la informació entre estaments				
		Les que li puguin atribuir els reglaments					Impulsar l'avaluació interna i col·laborar amb les avaluacions externes i l'avaluació del professorat

Els reptes que tenen avui els centres educatius situen al bell mig de la qüestió la importància de la Direcció per aconseguir la millora dels resultats. Comptem amb una àmplia bibliografia en la que es coincideix en assenyalar que el càrrec de direcció exigeix: dominar habilitats socials que permetin regular la convivència escolar; capacitat per supervisar i orientar el desplegament curricular; capacitat per ser agent de canvi, liderant projectes i assessorant un equip de professionals i un llarg etcètera que ens permet afirmar que estem parlant d'un professional al que se li exigeix el desenvolupament d'unes funcions d'alt directiu. I així ho explicita la LEC (veure taula14) que recull les darreres recerques en el camp de la direcció, calibrant la importància del desenvolupament de la funció directiva en la qualitat i desenvolupament dels centres educatius.

Taula 14 - Fase de desenvolupament: funcions de la direcció. LEC 2009

LEC 2009	
Funcions	<p>1.- Lideratge pedagògic i de la comunitat educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposta de Projecte Educatiu i plans de progrés • Aprovació, desplegament i acompliment del PCC • Assegurar l'aplicació del Pla tutorial • Garantir que el català sigui llengua vehicular • Proposar la relació de llocs de treball, l'assignació pressupostària i les successives modificacions d'acord amb el PEC <p>2.- Respecte a la comunitat educativa. Vigents les funcions anteriors més:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar en l'avaluació del personal docent i d'altre destinat al centre. <p>3.- Consideració d'autoritat pública en l'exercici de les seves funcions i gaudeix de la presumpció de veracitat en els seus informes i actuacions</p>

L'establiment de les noves funcions ha estat valorat positivament per les associacions directors i molt criticades pel sindicats d'ensenyament que han fet declaracions rebutjant les noves atribucions i considerant que converteixen als directors/es en caps de personal amb plenes competències. Sobretot en el que respecta a la gestió i control del professorat. Fet per altra banda només és viable en part en tant que aquestes atribucions estan condicionades per la llei del funcionariat. En la pràctica és molt menys efectiu del que seria desitjable per un millor funcionament de la gestió dels centres.

Taula 15 - Fase de desenvolupament: funcions de la direcció Decret 115/2010

DECRET 155/ 2010	
Funcions	<ul style="list-style-type: none"> • Funcions de representació, de direcció i lideratge pedagògics, de lideratge de la comunitat escolar, d'organització, funcionament i gestió del centre i de cap del seu personal. • S'exerceix en el marc de l'autonomia dels centres públics i comporten l'exercici d'un lideratge distribuït i de treball en equip • Parteix del Projecte Educatiu i es concreta en el Projecte de direcció n'ha de concretar l'estructura organitzativa i ha d'incloure uns indicadors, que han de servir per avaluar l'exercici de la direcció. • La direcció, en l'exercici de les seves funcions, té la consideració d'autoritat pública • L'exercici de la direcció ha de ser retribuït amb el complement de lloc de treball • L'exercici de la direcció està subjecte al control i avaluació de la gestió per part de l'Administració educativa, s'aplica cada quatre anys coincidint amb el quart any del mandat per al que va ser nomenat el director o directora.
Directiu professional	<p>Els funcionaris docents poden obtenir l'acreditació de personal directiu professional docent. Requisits</p> <ul style="list-style-type: none"> • Han d'haver ocupat la direcció d'un centre educatiu públic, amb almenys un període ordinari de mandat, amb avaluació positiva. • Han de superar un procediment d'acreditació, a càrrec d'un òrgan tècnic, en què s'hauran de valorar, d'acord amb el que disposi el Departament d'Educació: <p>a) Experiència directiva addicional, experiència en l'exercici d'altres òrgans unipersonals de govern i experiència en altres entorns i contextos diversos en què es projecta l'exercici de la direcció de centres públics.</p> <p>b) Formació obligatòria i complementària</p> <p>c) Un perfil de competències adequat per a l'exercici professional de la direcció</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'acreditació de directiu professional docent és un mèrit equivalent, en puntuació, a la concurrència de tots els altres mèrits corresponents a l'experiència docent i competència professional del barem de mèrits de la primera fase del procés de selecció de directors i directores.

	<ul style="list-style-type: none"> • Competències específiques del personal directiu professional docent <ul style="list-style-type: none"> a) Acordar amb el Departament, en relació amb els recursos assignats, els objectius anuals a assolir en la seva gestió. b) Intervenir en l'assignació de la plantilla i assignar al professorat de la plantilla els complements retributius docents relacionats amb la major dedicació al centre, la innovació i la recerca educativa i la implicació en el millorament dels rendiments escolars c) Decidir sobre la participació de professorat de la plantilla en activitats de formació permanent en el centre educatiu, d'acord amb la planificació aprovada pel Departament d'Educació i en funció de les necessitats que preveu el projecte educatiu del centre. • L'exercici de la direcció de centres en els llocs reservats a aquest personal permet no impartir docència directa. • Aquesta circumstància s'ha de considerar com a mèrit per ocupar llocs de treball dependents de l'Administració educativa i d'altres departaments de l'Administració de la Generalitat, d'acord amb el que determini la relació de llocs de treball. • El Departament d'Educació ha d'establir, d'acord amb criteris de complexitat i dificultat de gestió, els centres les plantilles dels quals tenen un lloc docent reservat a directius professionals docents • La possessió de l'acreditació de personal directiu professional docent es valora, a tots els efectes, com a mèrit docent específic en tots els concursos de provisió de llocs i d'accés a un altre cos docent, en la consolidació de graus personals docents i en l'obtenció de la categoria superior de sènior.
--	--

El decret de direcció introdueix la possibilitat d'acreditació com a directiu professional, durant el curs 2011-12 s'ha efectuat la primera convocatòria i han sortit els primers 80 directius professionals acreditats, de moment poden accedir a dirigir centres sense candidatura del propi centre, l'ampliació a nous llocs de treball superiors s'anirà coneixent. La normativa els hi atribueix funcions molt determinants de la direcció professional sobretot respecte a la gestió de personal. És realment una bona mesura que explícitament es reguli que poden no exercir docència?. L'exercici de la docència sempre que no sigui en excés és un element que facilita la direcció pedagògica i que pot suposar una major comprensió dels problemes que es donen a l'aula, això, no obstant un dret no un deure, pot escollir el directiu

4.1.3 Sortida: Reconeixement de la funció directiva

Aquesta etapa ha anat evolucionant en les lleis sense que ni en investigacions ni publicacions hagi estat una etapa estudiada. És certament una etapa amb dificultat pel seu tractament, ja que l'èmfasi en demandes ens situa amb una diferència clara respecte als països amb direccions professionals vitalícies en les quals resulta difícil buscar una sortida adequada a exercicis perllongats i poc eficients. Si salvem aquesta lectura perversa, caldrà prendre en consideració que el reconeixement a l'exercici de la direcció és imprescindible.

Les lleis orgàniques vigents (veure taules 16-18): la LOE i la LEC han establert uns punts significatius que tímidament caminen cap a una major valoració de la direcció. És la primera vegada que en una llei orgànica s'explicita el reconeixement de l'exercici de la direcció.

Els períodes renovables establerts per la LOE de 3 anys i una única renovació s'han anat ampliant. El decret del 1986 ja va suprimir aquesta limitació i el Decret del 2007, que desenvolupa la LOE, estableix 3 períodes renovables de 4 anys i es fixa, per tant, un exercici màxim de 12 anys. El Decret de direcció (2010) estableix 4 períodes de renovació i si es desitja continuar, la presentació a una selecció especial convocada específicament. obre la possibilitat d'un exercici continuat de la direcció que seria desitjable que no és concretes en un únic centre.

El reconeixement de la funció directiva apareix a la LOPAGCE en fixar-hi un complement retributiu que la LOE i la LEC mantenen com un complement consolidat, si l'avaluació de l'exercici és positiva, més enllà de l'exercici de la direcció. Explícitament es reconeix personal i professionalment l'exercici de la direcció com un valor destacat en la carrera professional. La LEC concreta l'adquisició de la categoria sènior, amb un grau superior que el que es tindria sense l'exercici de la direcció i amb mèrit per la promoció dintre de l'administració i específicament per l'accés a la Inspecció, tal i com recull en la LEC.

Taula 16 - Fase de sortida: cessament de l'exercici de la direcció

	LGE 1970	LODE1985	DECRET 87/ 1986	LOPAGCE 1995	DECRET 2005	LOE 2005 Decret 2007
<p>Cessament</p> <p>Reconeixement de la funció directiva</p>	<p>No estableix períodes de finalització</p>	<p>Al finalitzar el mandat de 3 anys</p>	<p>Al finalitzar el mandat.</p> <p>Es pot renovar amb nova elecció pel Consell Escolar</p>	<p>Prorrogable tres períodes consecutius</p> <p>Es fixa un complement retributiu mentre dura l'exercici del càrrec</p>	<p>Prorrogable tres períodes consecutius</p> <p>Fent referència a la llei del 95 i a la del 2002 (LOCE) estableix:</p> <p>El manteniment, mentre romanen en situació d'actiu, de la percepció d'una part del complement específic corresponent, segons el nombre d'anys d'exercici del càrrec.</p> <p>Procediment per a la valoració positiva</p>	<p>Períodes prorrogables</p> <p>Determinació del període per l'administració educativa</p> <p>Revocació motivada amb obertura d'expedient a proposta de l'Administració o Consell Escolar</p> <p>Reconeixement personal i professional</p> <p>Retribució diferenciada i es manté consolidada una part si l'avaluació de l'exercici és positiva</p> <p>Valor per a la continuació de la carrera professional pública</p>

Taula 17 - Fase de sortida: cessament de l'exercici de la direcció. LEC 2009

LEC 2009	
Cessament	<ul style="list-style-type: none"> • No fixa períodes. • S'ha d'establir reglamentàriament • Reconeixement personal i professional • Amb avaluació positiva, en successius mandats, consolidació d'un grau docent superior al que tindria reconegut sense l'exercici de la direcció
Reconeixement	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisició de la categoria sènior per la promoció interna, ingrés en el cos de catedràtics i concursos de provisió de llocs de treball per a la continuació de la carrera professional pública. • Complement retributiu específic. • Punts de valoració per l'accés al cos d'Inspectors educació

Un aspecte ha considerar és que només es consolida el complement retributiu si cessa en l'exercici directiu per voluntat pròpia, si la inspecció que és qui avalua a la direcció, considera que seria positiu pel centre un canvi de direcció, o més encara que ha dirigit bé fins ara però fora millor que deixes la direcció perd tot reconeixement inclosa la retribució. És pot donar la perpetuació de directors/es per no desmerèixer actuacions positives i vàlides fins aquest moment.

Taula 18 - Fase de sortida: cessament de l'exercici de la direcció. Decret 115/2010

DECRET 155/ 2010	
Cessament	<ul style="list-style-type: none"> • La renovació de mandat es pot reiterar fins completar un total de quatre períodes (4 anys) consecutius.sempre amb avaluació positiva. Es pot continuar si es participa en el concurs de mèrits de selecció
Reconeixement	<ul style="list-style-type: none"> • L'avaluació positiva de l'exercici de la direcció constitueix un mèrit docent i professional que permet: <ul style="list-style-type: none"> ○ Adquisició de la categoria sènior per la promoció interna, i concursos de provisió de llocs de treball per a la continuació de la carrera professional pública. ○ Canvi de centre amb prioritat en el concurs de provisió de trasllats ○ En determinats supòsits, i d'acord amb els criteris establerts pel Departament d'Educació, la direcció d'un centre pot quedar exempta de l'obligació d'impartir docència directa.

El Decret de direcció especifica aspectes de reconeixement i afegeix un aspecte, possibilitat d'altres feines que no sigui la docència, que podria establir tractar de manera personalitzada el final de l'exercici directiu .

4.1.4 Caracterització del model de direcció als centres públics segons les lleis

La LOE és un avenç per possibilitar un model de direcció professional, que en virtut de les competències plenes, la LEC i el Decret de direcció concreta i aposta per dotar als directors de lideratge pedagògic i de gestió, explicitant que la millora dels centres passa per millorar els processos de lideratge i governança. La aposta per una direcció professional és clara, mantenint la participació democràtica de la comunitat educativa. És necessari que s'estabilitzi i que el desplegament de les lleis passen a ser una realitat en l'exercici als centres. també necessari que l'autonomia de centres sigui una realitat.

4.2 Reglamentació de les diferents etapes des de la LGE a la LOE i LEC als centres privats - concertats

La legislació respecte a la direcció en els centres privats - concertats s'inicia amb la LODE amb escassa normativa, el que permet un tractament autònom de la direcció. Molt poca ha estat la reglamentació establerta amb posterioritat a la LODE que continua essent el punt de referència.

Estableix requisits similars als dels centres públics (veure taula 19), amb la diferència que l'exercici de la docència es pot haver realitzat en un altre centre de la mateixa titularitat i que l'elecció de la direcció es fa a partir de la proposta de la titularitat i en cas de no obtenció de majoria absoluta, al Consell Escolar, a partir d'una terna proposada per la titularitat del centre. La LOE especifica que és a la titularitat del centre a qui correspon establir les condicions i requisits necessaris per exercir el càrrec. No s'ha modificat des de la LODE la participació de la comunitat educativa a través del Consell Escolar.

Taula 19 - Fase inicial: accés a l'exercici de la direcció

	LODE 1985	LOPAGCE 1995		LOE 2006 Decret 56/2007	LEC 2009
Requisits	Professors del centre. Almenys 1 any de docència al mateix centre i tres de docència en un altre centre de la mateixa titularitat	Art 59 LODE	Art 59 LODE	En els centres docents públics, que no són de titularitat del Departament d'Educació, el titular estableix les condicions i els requisits per exercir els càrrecs corresponents als òrgans de govern i de coordinació, d'acord amb el marc legal	Cap requisit
Elecció	Serà designat previ acord entre el titular i el CE per majoria absoluta. En cas de desacord, el director serà designat d'una terna de professors (mateixos requisits) a proposta del titular. L'acord s'adoptarà per majoria absoluta	Art 59 LODE			La comunitat educativa participa mitjançant el Consell Escolar

És possible que amb l'accés a la direcció es puguin establir o negociar certes condicions d'exercici i de sortida de la direcció. Les limitacions, tant a la

titularitat com a l'exercici de la funció directiva, vénen determinades per les funcions que són competència del Consell Escolar respecte a l'elecció i cessament en el càrrec.

Taula 20 - Fase de desenvolupament: funcions de la direcció

	LODE 1985	LOPAGC E 1995	LOE 2006	LEC 2009
Funcions	<p>El govern general de totes les activitats del centre, vetllant per la coordinació seguiment</p> <p>Representar, presidir i Visar</p> <p>Comandar personal</p> <p>Executar acords dels òrgans col·legiats</p> <p>Complir i fer complir les lleis</p> <p>Proposar càrrecs directius</p> <p>Les que li pugin atribuir els reglaments orgànics.</p>	Mateix LODE	<p>Art. 54.2 LODE</p> <p>Resoldre els temes de caràcter greu en matèria de disciplina</p>	<p>Exerceix la direcció pedagògica del centre</p> <p>Dirigir i coordinar totes les activitats educatives del centre d'acord amb el projecte educatiu</p> <p>Presidir els actes acadèmics i les reunions dels òrgans col·legiats</p> <p>Dirigir l'activitat docent del centre i del seu personal</p> <p>Corresponsabilitat amb la titularitat de l'aplicació del PEC mantenint informada a l'Administració</p> <p>Mesures disciplinàries pertinents respecte de l'alumnat davant de problemes greus de convivència en el centre</p> <p>Les que li pugui atribuir el RRI del centre</p>

Les funcions definides a la LODE han continuat repetint-se en les lleis posteriors (veure taula 20). Aquestes són de caire més tècnic i no són delegades a la direcció les que corresponen a la titularitat del centre com: ideari (previ al Projecte Educatiu), econòmiques, laborals (contractació-acomiadament), admissió d'alumnes. La LEC especifica la corresponsabilitat de la direcció amb la titularitat, per mitjà de l'aplicació del Projecte Educatiu.

Taula 21 - Fase de sortida: cessament de l'exercici de la direcció

	LODE 1985	Decret 1986	LOPAGCE 1995	LOE 2006	LEC 2009
Cessament	Al finalitzar el mandat de 3 anys	Es pot renovar amb nova elecció pel Consell Escolar	Prorrogable tres períodes consecutius	Art. 59 LODE Durada: 3 anys renovable.	4 anys i 4 períodes renovable
Reconeixement			Reconeixement: complement retributiu mentre dura l'exercici del càrrec Pla d'avaluació de la direcció (no desenvolupat)	Finançament de la funció directiva	Correspon a la titularitat

S'estableixen els períodes fixats per als centres públics amb la mateixa durada i els mateixos períodes renovables, amb la renovació al Consell Escolar (veure taula 21). La LOPAGCE va assignar un complement retributiu que es manté vigent i és inclòs en el pagament delegat mentre dura l'exercici del càrrec.

4.2.1 Caracterització del model de direcció segon les lleis a l'escola privada - concertada

Són els articles 150 i 154 de la LEC els que fan referència a la direcció dels centres privats-concertats que estableix la normativa de selecció i les funcions sense desplegament en ordenaments jurídics com decrets, ordres o disposicions. varien les funcions, especificades a la taula 20. Els centres privats - concertats tenen més autonomia per conservar directors, que exerceixen amb eficàcia, i per cessar al director. El model de direcció pot, si així ho estableix la titularitat, ésser més professional així com també es permet la mobilitat dels directors entre centres d'una mateixa titularitat com entre centres d'una mateixa agrupació patronal.

4.3 Resum

Es descriuen les etapes professionals de la direcció escolar a través de les lleis orgàniques i dels decrets corresponents, desenvolupats per la Generalitat de Catalunya en virtut de les competències plenes, així com de la Llei d'Educació Catalana i el decret de direcció aprovada al Parlament Català amb un considerable consens. Aquest capítol compta amb un buidatge previ de totes les lleis que fan referència a la direcció escolar. L'exercici de la direcció depèn dels processos normatius, i aquest aspecte està essent una variable que condiciona l'organització del centre escolar. Els quadres permeten observar com va evolucionant el model i com varien determinats aspectes considerats diferenciadors: l'accés a la direcció respecte a l'elecció, la formació per accedir, els requisits i els períodes de durada del càrrec; l'exercici de la direcció a través de l'explicitació de les funcions i el reconeixement i sortida del càrrec. L'estudi permet caracteritzar el model de direcció als centres públics i privats concertats com electa per la comunitat educativa, que aposta pel lideratge pedagògic i renovable, si bé les lleis caminen cap un model més professional tal com es dona en els països que pertanyen a l'OCDE.

CAPÍTOL V – ESTUDIS I INFORMES INTERNACIONALS SOBRE LA DIRECCIÓ

Els informes internacionals que es desenvolupen en aquest capítol reflecteixen les dues vies que s’han escollit per realitzar aquesta recerca. Per una banda, l’informe descriptiu d’EURYDICE permet veure comparativament la situació d’Espanya. Per l’altra, l’informe qualitatiu de l’OCDE, basat en recerques sobre la realitat de diversos països, permet obtenir elements de comparació per a l’estudi de camp realitzat. De la mateixa manera, recollir els informes de les associacions de professionals de directors, permet obtenir la visió d’un ampli col·lectiu, afegint informació general sobre l’objecte d’estudi.

5.1 Informe EURYDICE: L’autonomia escolar a Europa. Polítiques i mecanismes de funcionament (2007)

EURYDICE és la xarxa europea d’informació sobre educació. Es tracta d’una xarxa institucional creada per la Comissió Europea i els Estats Membres al 1980 per impulsar la cooperació en l’àmbit educatiu, tant a través de l’intercanvi d’informació descriptiva de l’organització i funcionament dels sistemes i polítiques educatives europees, com de la realització d’estudis comparats sobre temes d’interès comú.

Consta actualment dels 27 Estats Membres de la Unió Europea, els tres països Membres de l’Espai Econòmic Europeu (Noruega, Islàndia i Liechtenstein) i Turquia. En total, 31 països amb 19 llengües oficials, de las quals l’Anglès, el Francès i l’Alemany són les llengües de treball.

5.1.1 L’autonomia del centre escolar i els òrgans de govern

L’informe (EURYDICE 2007) tracta l’autonomia escolar en tots els seus àmbits i adverteix en reiterades ocasions que és un informe sobre la legislació sense comprovació de la realització pràctica. El tractament i estudi de dades, en aquest cas, es centra en el capítol 2 de l’informe i, concretament, en els apartats directament implicats en l’objecte d’estudi de recerca: l’Autonomia i els òrgans de govern. L’informe està elaborat sobre les lleis vigents al 2007 i ens permetrà veure la situació de les lleis espanyoles sobre la direcció escolar (capítol II) respecte als països de la Comunitat Europea oferint elements per a l’anàlisi i la reflexió.

L'autonomia escolar es mesura atenent a 4 nivells segons el grau d'independència d'actuació del centre escolar:

- a) Completa: el centre actua sense la intervenció de l'Administració encara que hi pugui haver la consulta.
- b) Limitada: el centre està limitat per les lleis i per l'autoritat administrativa superior.
- c) Sense autonomia: no intervenció del centre escolar .
- d) Delegada: dins d'un mateix país alguns centres poden tenir delegada l'autonomia com succeeix a Finlàndia, Holanda i Dinamarca que fins i tot poden tenir autonomia per adquirir béns i immobles i lliure contractació d'ensenyants.

Es respecta la presentació de dades de l'informe i es tradueixen del francès al català els epígrafs per facilitar la comprensió i donar coherència lingüística al document.

5.1.2 Autonomia dels centres i la direcció escolar

La categoria de recursos humans es fa atenent a quatre àmbits sobre els que va informant de les competències del centre escolar per decidir sobre: la selecció/elecció, el cessament, la missió i funcions i les mesures disciplinàries. Es tractarà d'explicitar la informació subministrada respecte els directors, els docents i els Consells Escolars.



Figura 5 - Autonomia dels centres escolars respecte als directors (Font: Eurydice, 2007:23)

A més de la meitat de països, els centres educatius no tenen autonomia per decidir sobre els 4 àmbits, tal com s'evidencia a la figura 5.

A Europa els centres escolars no són, en general, responsables de l'elecció del seu director. Els països que poden escollir el director és perquè l'administració central ha delegat els poders a un consell local (Bèlgica, Irlanda i Regne Unit). Només en 4 països els docents estan implicats en el procés de selecció. Així, mentre a Polònia el comitè de selecció del director està format pel consell de gestió del centre, les autoritats educatives regionals, docents del centre i famílies, a Portugal els docents nomenen ells mateixos al director. Per la seva banda, a Eslovènia els docents hi participen directament. En el cas d'Espanya, aquesta s'efectua amb la participació del docents del propi centre, l'administració i les famílies.

És molt estrany que la sanció i el cessament d'un director siguin de la competència del centre escolar si bé en alguns països intervé el Consell de centre. De totes maneres, els docents mai estan implicats legalment en aquesta decisió.

En general tenen més autonomia els centres per decidir les funcions dels docents que dels directors. Al Regne Unit les funcions de la direcció, el seu estatus i condicions de treball són definides a nivell central, però també pels objectius definits pel Consell del centre. A Dinamarca la missió i les funcions de la direcció poden ser delegades al centre, mentre que a Finlàndia, excepte la disciplina escolar, tota la resta és susceptible de ser delegat.

5.1.3 L'autonomia del centre escolar i els docents

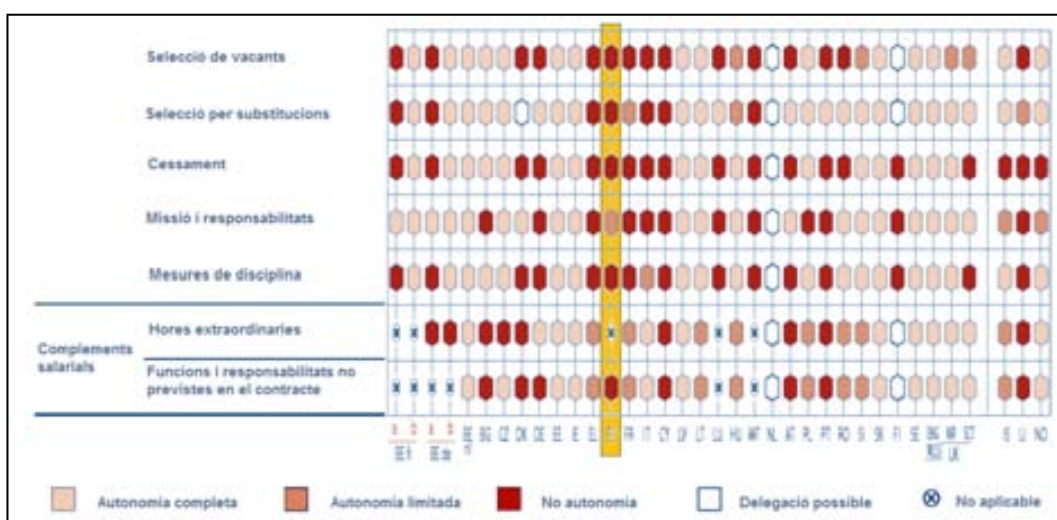


Figura 6 - Autonomia dels centres escolars respecte als docents (Font Eurydice, 2007:24)

En un gran nombre de països europeus les decisions concernents a la selecció, el cessament i les mesures disciplinàries són de la incumbència del director del centre (Veure figura 6). En alguns països aquestes funcions estan lligades al Consell de centre, però existeixen diversos graus: des de la consulta a l'acció conjunta. Poden també estar més relacionades amb el consell, depenent del grau de la falta o de la mesura a emprendre. A Espanya, destaca l'informe, el director només inicia el procés d'emissió d'expedients davant de mesures disciplinàries i no intervé per res en la selecció del professorat del seu centre.

A França, pel que fa a la missió i les funcions, els centres poden decidir una part de les funcions si estan previstes i aprovades en el projecte del centre, però ha de tenir l'aprovació després de l'autoritat superior. Al Regne Unit en el tema de les mesures disciplinàries l'autoritat local és l'última responsable, encara que els advertiments orals i escrits als docents són fets des de la direcció del centre. Els centres també poden decidir, en certs casos, sobre complements salarials i/o funcions no contemplades al contracte.

Les vacants temporals de curta durada, en la majoria de països, són resoltes per la direcció, però en cas de substitucions llargues intervé l'administració.

Existeixen complements salarials per als docents en el cas de realització d'hores extraordinàries o tasques no previstes al contracte. En la majoria de països, la decisió de fer-les i cobrar-les incumbeix a la direcció del centre.

5.1.4 Funció i composició dels Consells dels centres escolars

En la gran majoria de països europeus, els centres han creat un òrgan de govern nou o un òrgan de consulta. Les seves atribucions i composició són definides a les lleis en un pas de transferència de poders envers els centres escolars.

Hi ha països amb tradició de creació de Consells als centres escolars, com és el cas del Regne Unit (LAEs), i d'altres com Bèlgica, Alemanya i França, incorporats recentment. Queden molts pocs països europeus en els quals la seva creació sigui facultativa, com és el cas de Polònia, Islàndia i Bulgària.

Existeixen tres tipus de Consell de Centre atenent a la seva composició:

- a) **Restringida** a membres del centre i als seus usuaris, de manera que es componen del director, docents, representants de les famílies i estudiants. És el cas de Bèlgica, Dinamarca, Itàlia i Luxemburg, en els

quals els membres poden intervenir en les decisions, cas de Dinamarca, o són consultius únicament, com a Bèlgica.

- b) **Comunitat social** que és present en la majoria de països. Componen els consells escolars: la direcció del centre, docents, famílies, les autoritats locals educatives i la societat civil representada per les empreses o societats culturals o socials, com és el cas del Regne Unit. L'equilibri de poder varia a França, on la representació docent és majoritària i en països nous com Letònia i Eslovènia la representació externa és superior. Es donen totes les combinacions possibles.

- c) **Multiplicitat de consells** són consells duals: un intern i un altre extern.

A Espanya hi ha un tipus de Consell, de comunitat social, però amb atribucions indirectes, ja que intervé a través d'un comitè format per docents, membres del consell i l'administració en l'elecció i cessament de la direcció, i no intervé en les mesures disciplinàries sobre els directors i tampoc en la determinació de funcions.

Espanya figura entre els països que no és responsabilitat del centre els aspectes sobre direcció (veure figura 7). En aquest cas significa l'existència d'un comitè específic per l'elecció i cessament de la direcció, fet que en la majoria de països és una funció a la que s'accedeix a través de proves externes al centre i en els altres àmbits són decisions administratives (mesures disciplinàries per la direcció i la determinació de la visió i funcions).

Clarament es veu com la intervenció del Consell de gestió és minoritària així com la intervenció dels docents en tots els àmbits de referència de la direcció, que no es decideix en el centre escolar en la majoria de països europeus. En el Regne Unit, tot i la intervenció del Consell de pares i el consell de centre, la responsabilitat final és de l'autoritat educativa en qualitat de responsable laboral.

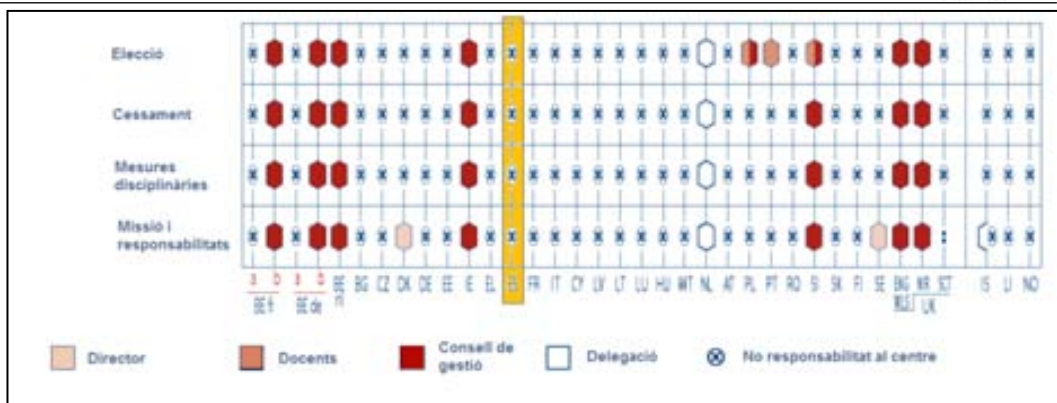


Figura 7 - Qui decideix en els centres escolars respecte a la direcció (Font: Eurydice, 2007:33)

En la figura 8 es constata la no intervenció dels Consells Escolars en aquesta temàtica i com en la majoria de països el director té competència en tots els àmbits que fan referència als docents.

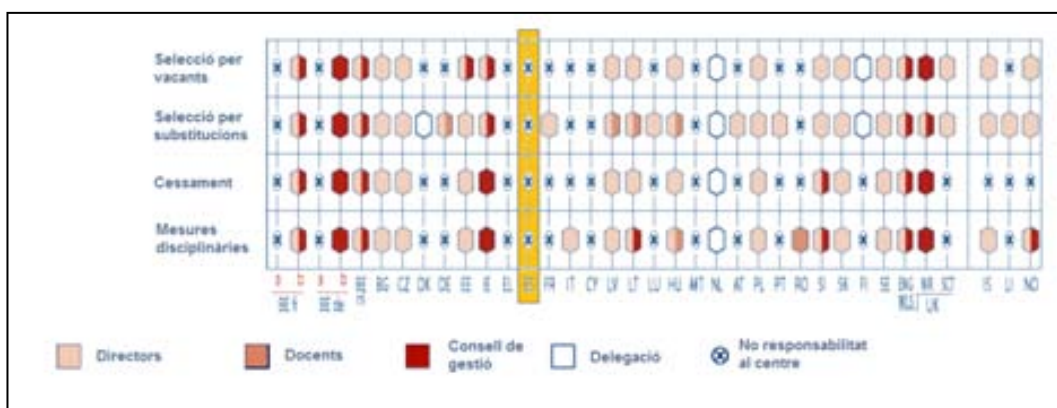


Figura 8 - Qui decideix en els centres escolars respecte als docents (Font: Eurydice, 2007:34)

5.2 Estudi de L'OCDE (2008) sobre polítiques i pràctiques de lideratge escolar

Aquest informe està basat en un estudi de l'OCDE sobre polítiques i pràctiques de lideratge escolar en tot el món, a partir de les recerques i aportacions realitzades en diversos països. S'ha fet servir el resum en espanyol. Les versions completes i originals són publicades en francès i anglès.

El lideratge s'ha convertit en una prioritat en els programes de política educativa a nivell mundial per la funció decisiva en la millora dels resultats escolars,

considerant que un lideratge eficaç és indispensable per augmentar l'eficiència i l'equitat.

Per aquest motiu, en tots els països de l'OCDE les funcions que destaquen són: l'administració financera, la gestió dels recursos humans i el lideratge per a l'aprenentatge. Dos són els problemes amb els que s'enfronten la majoria de països: l'envelliment de les direccions properes a la jubilació i les dificultats per a substituir-les per falta de candidats que aspirin a ocupar la direcció. L'OCDE ha identificat quatre reptes o palanques que poden millorar la pràctica del lideratge.

1. *(Re) definir les responsabilitats de la direcció (lideratge) escolar.* Les investigacions han demostrat que els líders escolars poden influir en l'obtenció de millors resultats en l'aprenentatge dels estudiants. Per aconseguir-ho, els responsables de les polítiques educatives haurien de:
 - a. Atorgar major autonomia amb el recolzament adequat, considerant el lideratge compartit, el rendiment de comptes, així com una bona formació i desenvolupament del lideratge.
 - b. Redefinir les responsabilitats per a un millor aprenentatge dels estudiants. S'identifiquen en l'estudi 4 dominis de responsabilitat:
 - Recolzar, avaluar i fomentar la qualitat docent participant en la supervisió, avaluació i desenvolupament professional dels docents.
 - Fixar fites, avaluació i rendició de comptes. Els directors han de tenir criteris per poder planificar una direcció estratègica que millori la pràctica docent.
 - Administrar les finances i gestionar els recursos humans, creant el lloc de gerent financer dintre de l'equip directiu, i possibilitant que els directors escolars puguin influir en les decisions sobre contractació dels docents, per tal que els candidats encaixin millor en les necessitats del seu equip.
 - Col·laborar amb altres centres; aquesta nova apreciació ha de ser reconeguda com una funció específica dels directors escolars, fent possible una transferència de coneixement al sistema educatiu, transcendent així els límits del propi centre.

- c. Crear estructures de lideratge escolar per a una política i una pràctica millorada, definint amb claredat les responsabilitats dels directors escolars eficaços i remarcant que el lideratge per a l'aprenentatge és el caràcter fonamental del lideratge escolar. Aquestes estructures han de ser la base per a la selecció, la formació i l'avaluació constant dels líders.
2. *Distribuir el lideratge escolar.* L'augment de les responsabilitats dels directors escolars crea la necessitat de parlar d'un lideratge compartit o distribuït. En l'actualitat les pràctiques sobre lideratge distribuït són excepcionals i no sempre reconegudes pel que caldria:
 - a. Propiciar la distribució del lideratge, fomentant el nomenament de persones en base a noves estructures organitzatives formals i o de caràcter informal, ad hoc, basades en les necessitats del centre.
 - b. Facilitar el relleu de la direcció, planificant la successió.
 - c. Recolzar les Juntes Directives escolars en el desenvolupament de les seves tasques. Les investigacions demostren que les Juntes Directives poden contribuir a l'èxit de les direccions. Per tal que això succeeixi cal definir les seves funcions i responsabilitats. Els responsables de les polítiques educatives han de proporcionar mitjans per a la seva formació i desenvolupament.
3. *Adquirir habilitats per a un lideratge eficaç.* Les recerques i pràctiques de diferents fonts i diversos països demostren la necessitat que els directors tinguin una formació específica, diferenciada de la docent, per poder donar resposta a l'augment de responsabilitats i funcions. És fa necessari que:
 - a. La formació exigeix una intervenció al llarg de totes les etapes de desenvolupament professional.
 - b. La formació inicial. Els governs han de definir programes de formació i crear incentius per assegurar la participació dels directors i equips. En els països on el lloc no sigui permanent ha d'establir-se una compensació perquè sigui rendible que els

- directors inverteixin el seu temps en el desenvolupament professional de la direcció.
- c. Els programes de formació han de combinar la formació teòrica i pràctica.
 - d. Creació de xarxes vitals per tal que els directors puguin compartir inquietuds i anàlisis de dificultats.
 - e. La formació continuada dels directors i equips directius perquè actualitzin les seves habilitats i es mantinguin al corrent de les innovacions.
 - f. En tota la formació s'ha de garantir la coherència i la varietat per una formació eficaç. Els governs han de garantir, també, una pràctica en contextos reals, la tutorització i activitats de col·laboració entre la formació i el centre escolar.
4. *Aconseguir que la direcció escolar sigui atractiva.* L'objectiu és millorar la qualitat dels directors actuals i desenvolupar una direcció per al futur. Segons els estudis, als possibles aspirants, els desanima la pesada càrrega de treball i el fet que no es correspon ni la remuneració ni el recolzament que tenen en l'exercici de la direcció. Els incerts tràmits en la selecció i les perspectives de desenvolupament professional són elements de desànim per a futurs aspirants. Els governs haurien de posar en funcionament estratègies per al reclutament de directors com:
- a. Professionalitzar el reclutament. És necessari actuar a nivell de sistema per garantir que els tràmits i criteris siguin eficaços, transparents i coherents respecte:
 - Elecció: les comissions han de tenir formació tècnica i directrius clares. L'avaluació dels requisits s'ha d'efectuar amb instruments que permetin una avaluació objectiva dels candidats.
 - Atraure candidats amb una bona formació en temes d'organització i lideratge.
 - Oferir compensacions econòmiques comparables a les que s'obtenen en categories similars en el sector públic i privat per poder fer el lloc de treball més competitiu. Arribar a una escala superior econòmica pot atraure més candidats (veure figura 9).

- Reconèixer les associacions professionals de directors. Aquestes associacions proporcionen un diàleg, intercanvi de coneixements i divulgació de bones pràctiques de la direcció que poden afavorir que més directors participin i que s’ajudin en el reforç de l’estatut professional.
 - Donar perspectives de desenvolupament professional que converteixin l’opció de la direcció en una carrera atractiva, permetent que els directors es canviïn entre escoles, entre ensenyaments o entre altres llocs de treball de l’administració amb professions de lideratge.
 - Possibilitat de contractes vitalicis amb períodes renovables de termini fix.
- b. Opcions de promoció laboral per als directors amb un bon exercici professional i avaluació positiva, com per exemple l’administració educativa, les federacions escolars i en funcions de lideratge, com ara consultors.

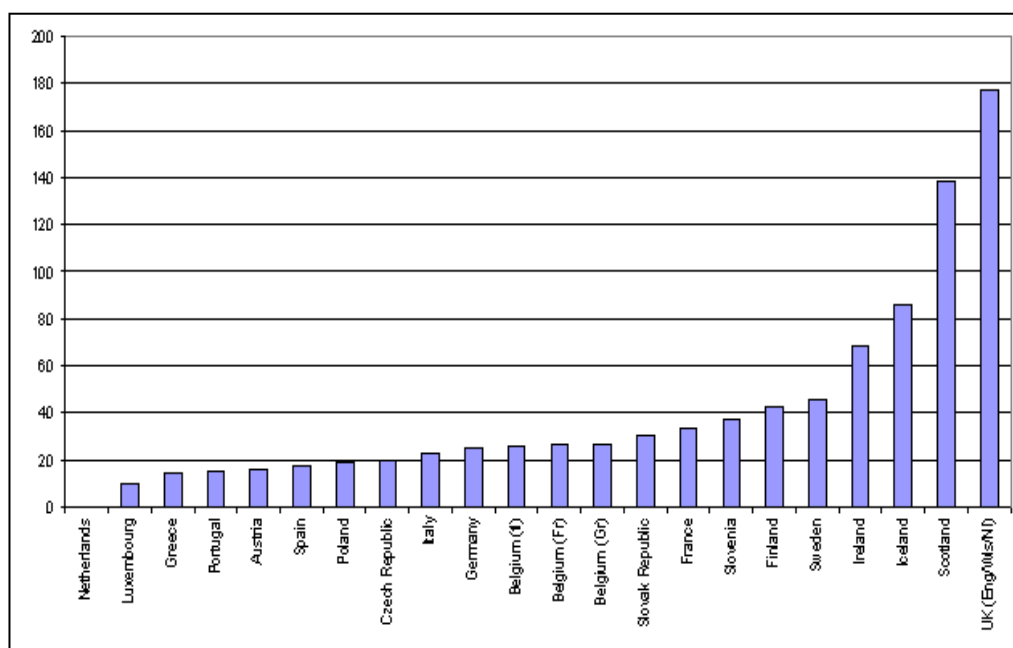


Figura 9 - Diferència percentual entre salaris màxims dels docents i la direcció (OCDE, citat per Pont, 2008: 19)

L’OCDE també presenta 5 casos pràctics, que s’estan duent a terme en diversos països, que expliciten com es capacita als directors escolars perquè contribueixin a la transformació del sistema educatiu.

5.3 Estudis TALIS sobre direcció a Europa

TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), dins també dels estudis que realitza l'OCDE, ha desenvolupat, durant el 2007-2008, el primer cicle del projecte TALIS en l'estudi sobre ensenyament i aprenentatge. Dedicava el capítol 6 al lideratge escolar, mostrant els resultats i les conclusions de la recerca que tenia com a objectiu definir els tipus de lideratge. S'utilitzen un conjunt de preguntes dirigides als directors: unes relacionades amb el model de lideratge pedagògic i d'altres amb el administratiu. Espanya obté la puntuació més baixa en lideratge pedagògic i administratiu:

“La puntuació obtinguda pels directors espanyols en lideratge administratiu és inferior a la mitjana i en lideratge pedagògic és la més baixa de l'estudi.”

(Talis, 2009:32)

L'aportació més notable de TALIS és que els directors que exerceixen un destacat lideratge pedagògic són, en general, els que també exerceixen millor el lideratge administratiu. Es posa així en evidència l'error dels plantejaments que confronten aquests dos models de lideratge i els presenta com a alternatius.

5.4 Resum

El lideratge s'ha convertit en una prioritat en els programes de política educativa a nivell mundial per la funció decisiva en la millora dels resultats escolars, considerant que un lideratge eficaç és indispensable per augmentar l'eficiència i l'equitat. S'estudien: l'informe (EURYDICE 2007) que tracta l'autonomia escolar en tots els seus àmbits i adverteix en reiterades ocasions que és un informe sobre la legislació sense comprovació de la realització pràctica. El tractament i estudi de dades, en aquest cas, es centra en el capítol 2 de l'informe i, concretament, en els apartats directament implicats en l'objecte d'estudi de recerca: l'Autonomia i els òrgans de govern. L'informe està elaborat sobre les lleis vigents al 2007 i ens permetrà veure la situació de les lleis espanyoles sobre la direcció escolar respecte als països de la Comunitat Europea, oferint elements per a l'anàlisi i la reflexió.

L'estudi de l'OCDE (2008) sobre polítiques i pràctiques de lideratge escolar. en tot el món, a partir de les recerques i aportacions realitzades en diversos països. En tots els països de l'OCDE les funcions que destaquen són: l'administració financera, la gestió dels recursos humans i el lideratge per a l'aprenentatge.

CAPÍTOL VI – FEDERACIONS PROFESSIONALS DE DIRECTORS/ES

Dues són les associacions professionals que tenen una gran activitat a nivell de Catalunya i que estan relacionades amb altres associacions a nivell estatal i europeu: AXIA i FEAEC.

6.1 Associació de directors i exdirectors de l'educació pública de Catalunya, AXIA

AXIA emet informes i realitza congressos i jornades sobre temes d'organització i direcció escolar. Fundadora de **FEDADI** (Federació Espanyola d'Associacions de Directius) i afiliada a **ESHA** (Associació Europea de Directors d'Ensenyament). La pàgina web recull àmplia informació sobre publicacions, congressos, selecció d'articles de premsa i d'opinió, documents d'organitzacions internacionals i de les altres federacions de l'estat espanyol.

“AXIA farà tot el que estigui al seu abast per poder dotar al sistema educatiu català una direcció plenament professionalitzada, al servei d'un ensenyament de qualitat.”

(Mata, 2009: 88)

L'aposta va ser decidida per la LEC entenen que propiciava la professionalització de la direcció:

En tant que AXIA ha propugnat sempre el suport i col·laboració amb l'Administració educativa, de la qual en formen part les directores i els directors, costa molt d'entendre, ara més que mai, que els equips directius i l'Administració educativa s'haurien de fer costat mutu per poder aplicar totes aquelles mesures que haurà de millorar la qualitat dels centres docents públics, i que hauran d'anar a la una per poder executar amb garanties el desplegament de la LEC, el Departament d'Educació, de manera unilateral, deixi de banda els equips directius que més estan en tensió, subestimi la seva dedicació laboral i els situï en una posició d'extrema feblesa davant els agents sindicals.”

(Junta Directiva AXIA, 2009: 2)

El decret de direcció va satisfer les expectatives creades reconeixen la valentia del decret de direcció cap a la professionalització de la direcció

"Aquesta realitat fàcilment pot enterbolir les expectatives creades el 2009 pel marc legal de la Llei d'Educació de Catalunya (LEC), que entre altres grans pilars aposta per la professionalització de la funció directiva i la definició d'un servei educatiu per al país.

Del primer pilar esmentat, n'hem tingut mostres recents amb l'acreditació dels primers 80 directius professionals docents i alhora amb la continuïtat discreta però no aturada de la renovació de la formació dels directius de centres. Els fruits d'aquestes mesures s'hauran de veure més endavant, i és ben cert que també estan condicionats per la poca disponibilitat pressupostària de l'administració.

(X jornada d'AXIA 31 d'octubre 2012)

6.2 Fòrum europeu d'administradors de l'educació a Catalunya (FEAEC)

El Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació a Catalunya (FEAEC) es troba adherit tant a l'European Forum on Educational Administration com al *Fórum de Administradores de la Educación* del conjunt de l'Estat espanyol.

FEAEC manté contactes regulars amb AXIA, publicant notícies i articles relacionats amb l'activitat de l'associació.

Els seus associats procedeixen d'espais, experiències i responsabilitats ben diverses: equips directius de les diferents etapes educatives, docents d'educació infantil, primària, secundària, professorat universitari, inspectors, tècnics de gestió educativa de les diverses administracions, etc., que comparteixen l'interès per tot el que fa referència a la millora del sistema educatiu i de la qualitat de l'educació.

El **FEAEC** publica de la revista FORUM, essent la direcció un tema de reflexió i debat:

"La direcció dels centres educatius constitueix l'eix vertebrador del projecte educatiu del centre i és actualment un dels elements més debatuts en el sistema educatiu. Els darrers anys s'han anat assajant diversos models de direcció per donar resposta a projectes innovadors d'acord amb els reptes educatius actuals, i la professionalització s'ha percebut com un element essencial per a la millora de la gestió dels centres. Malgrat la importància de la direcció, estem encara cercant un

model professional que confereixi el lideratge necessari perquè els centres esdevinguin institucions cada vegada més eficaces i amb capacitat d'innovar i d'aprendre. El Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació de Catalunya es proposa parlar d'aquest aspecte tan crucial en el sistema educatiu, posant "Els models de direcció a debat"

XIV Jornades de Gestió Escolar: Els models de direcció a debat (2008: 3)

L'associació crea espais de debat i elabora documents, les seves activitats es realitzen amb certa regularitat i abasten: l'organització de jornades anuals, la participació/organització en les jornades estatals i europees, creació de debats, col·loquis, xerrades i conferències sobre temes de caire general educatiu i específicament sobre la gestió de l'educació.

6.3 Associacions professionals estatals i internacionals

La **Red AGE** (Red de Ayuda a la Gestión Educativa) dintre del projecte de cooperació interuniversitària i investigació científica, subvencionat per la AECID i que es desenvolupa a Uruguai, està integrant per l'equip EDO (Equip de Desenvolupament Organizacional) que dirigeix el Catedràtic Joaquín Gairín del Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB. Al juny del 2009 es van trobar els diferents països membres de la xarxa i fruit d'aquesta trobada han d'aportar un informe sobre la realitat i problemàtica dels centres dels respectius països. Per a realitzar la fitxa d'Espanya, es reben 30 respostes d'experts universitaris en organització, inspectors i directores de centres escolars de primària i secundària.

Es coincideix en assenyalar com una de les problemàtiques principals de l'educació espanyola, l'associada a la direcció i el lideratge. La direcció escolar ha de ser la capdavantera i promotora de la Qualitat dels centres, tot reforçant la Qualitat en la Gestió i la Innovació dels centres educatius. Les respostes a les fitxes fan les següents caracteritzacions sobre la direcció escolar al nostre país:

- La situació dels equips directius, molts d'ells sense reconeixement ni formació.
- Es palpa la por a fer coses que després repercutiran en les relacions quan deixin la direcció.
- Díficil equilibri en la durada de l'acció directiva: recerca de la professionalitat i alhora por de perpetuar-se en el càrrec.

- Falta de lideratge i direccions educatives eficaces.
- Problemes relacionats amb la direcció/lideratge, escassetat de candidatures i necessitats de formació no satisfetes.
- La forma d'accedir a la funció directiva i el perfil de direcció excessivament burocràtic i administratiu.
- Absència del rol de lideratge. Les relacions direcció–professorat condicionades pel model d'accés mixt, administratiu i corporatiu.
- El rol del directiu no és professional ni tampoc observa plans de perfeccionament de l'acompliment de la funció directiva.
- Falta de candidatures a la direcció, conseqüència del model directiu.
- Formació deficient de les persones que ocupen tasques de direcció de centres i de coordinació d'unitats organitzatives dintre d'ells.
- Falta de continuïtat en els projectes de gestió que lideren els directius escolars, a causa del continu canvi de les persones que els constitueixen.

La constatació de les problemàtiques és bastant coincident amb els estudis i informes internacionals.

6.4 Debat d'experts sobre el nou model de direcció de centres docents

El decret 155/2010, de direcció de centres docents estableix que l'exercici del lideratge educatiu comporta disposar de capacitats i competències professionals específiques per formular i indicar propostes pedagògiques, organitzatives i de gestió. Tanmateix, ha de poder orientar i estimular la participació de la comunitat educativa. Per aquest paper fonamental de les direccions de centres es regulen uns criteris generals per a la formació de directius; es determina el procediment de selecció i es dona una importància cabdal al projecte de direcció.

Amb aquest motiu, i amb l'objectiu de tenir la visió d'experts, es va celebrar un debat sobre el tema amb la participació d'un conjunt de persones expertes: directors/es en exercici, representants de l'associació de directius AXIA i professorat universitari. (capítol X)

La informació s'organitza entorn a tres apartats: el decret de direcció, la seva relació amb la participació i el perfil de directiu que dibuixa.

A. Valoració del decret de direcció

En el decret de direcció es dibuixa un nou perfil de directius, amb atribucions de lideratge i responsabilitats en la gestió de personal docent. El debat gira al voltant de si aquest nou model és coherent amb el nou model de centre autònom (decret d'autonomia 102/2010), si les atribucions i els recursos semblen suficients i es poden exercir, si hi ha coherència entre aquest nou perfil i el caràcter electe i de retorn al claustre i quines serien les propostes que es farien.

En conjunt, tots els assistents fan una valoració positiva de la normativa, però la consideren tímida. Es veu com a necessària, però no suficient, perquè encara hi ha un excés de regulació per als centres públics i manca de pautes per als centres privats concertats. Hi ha consens sobre la necessitat de disposar de direccions fortes, però la nova normativa no acaba de definir un nou model direcció capaç de liderar projectes de millora de centres. D'altra banda, els concursos de trasllat no afavoreixen la consolidació d'un projecte, ni la vinculació del professorat a les institucions.

Finalment, es constata que és una normativa que no ha estat ben acollida pel conjunt del professorat, probablement per un tema cultural. Cal aprofitar els marges que proporciona per canviar progressivament la cultura i vèncer certes resistències.

“Tot i els avenços en les àrees d'autonomia que s'albiren, no es veu clar com es podran fer congruents els discursos que ens comunica la normativa del Diari Oficial i l'excessiva tutela a la qual estan sotmesos els centres públics. Les instruccions d'inici de curs tenen 86 pàgines per a primària i 243 per a secundària . Aquest excés reglamentista, si persisteix, contradiu fortament l'esperit del decret i de la llei.” (Professor universitari)

“De fet, amb el desplegament de la LEC augmenten els àmbits de decisió: director, equip directiu, consell de la direcció, claustre i consell escolar. Per tant, encara té poc pes el director/a. De forma similar, el projecte de direcció ha d'estar sota el PEC que tingui l'escola, per la qual cosa també té poc marge. La selecció del director passa per una comissió lligada al

claustre...En conjunt, un canvi pràcticament inexistent.” (director, membre d’AXIA)

B. Direcció i participació de la comunitat educativa

Una de les dificultats tradicionalment associades al nostre país amb la direcció ha estat la participació de la comunitat educativa, tant pel que fa a l’accés com al desenvolupament de les funcions directives. La reflexió gira al voltant de si el nou model pot frenar la participació del professorat i la cohesió interna, o al contrari, millorarà la qualitat dels centres educatius.

Hi ha consens respecte que no es pot tirar endavant cap projecte si no es basa en la participació i la implicació.

La direcció que es proposa no va pas en contra de la participació, ans al contrari. El grup va coincidir que un bon líder fomentarà la participació i la implicació. El que és important és que el sistema, el centre, tingui una estructura democràtica i es creïn dinàmiques de participació real.

Alguns membres del grup van destacar que certes decisions no poden ser participades. Cal que les direccions assumeixen la responsabilitat de decisions difícils o impopulars.

“El que és important és que el sistema, el centre, tingui una estructura democràtica i crear dinàmiques de participació real, no les pressions de determinats grups a favor de certs privilegis. I el problema no rau pas en el funcionariat, sinó en els privilegis que s’han instaurat en la nostra cultura escolar. El problema no està tant en el model com en les pràctiques directives. I per això considero molt important la formació; si no n’hi ha, no es pot demanar lideratge.” (professor universitari)

“Si el director és un bon líder, que pensa i decideix raonadament, fomenta la participació, el centre en surt beneficiat perquè afortunadament hi ha molts bons professionals. Evidentment, millora la cohesió interna i la qualitat. Ara bé, mentre les direccions no puguin decidir gairebé res sobre el personal i el pressupost, no podem parlar d’autonomia, ni de projecte ni de lideratge” (director institut)

“Us pregunto als companys directius si heu hagut de prendre alguna vegada una decisió “difícil”? Sí, oi? Doncs les decisions difícils no poden ser participades.” (director de primària)

C. Perfil del directiu

Sembla que el perfil apunta, en certa mesura, cap a la professionalització de la direcció, i en aquest sentit, quina formació hauria de rebre un candidat a la direcció? Qui l'hauria de proveir? Com hauria de vincular-se amb la selecció i la promoció? Són suficients les atribucions i recursos dels nous Decrets? Com a resposta a aquestes preguntes, es considera que el model de direcció que desenvolupa el nou decret no és un model que estableixi cap ruptura.

La nova normativa hauria de propiciar un model més professional. Les noves atribucions com a cap de personal són un canvi molt tímid. En conjunt, la direcció hauria d'estar dotada de formació i d'atribucions bàsiques per al funcionament àgil del centre, especialment respecte la gestió del personal i la seva avaluació.

En general, es legisla molt i es deixa molt poc marge per a un exercici amb veritable capacitat per a decidir. Però el problema no està tant en el model com en les pràctiques directives, i per això cal formació.

El grup valora com a imprescindible que hi hagi una formació de directors/es com a requisit per a l'accés a la direcció. Seria desitjable que aquesta formació tingués una part pràctica i que contribuís tant al coneixement tècnic com al desenvolupament de competències emocionals (empatia, treball en equip, interacció amb els altres,...). Alhora caldria establir una carrera professional.

“La funció directiva té una incidència en la qualitat del sistema; els estudis internacionals avalen aquesta afirmació. Tenim un model de direcció que no funciona, però no hi ha voluntat política de canviar-lo i no depèn de colors polítics, hem tingut un grapat de canvis i aquest tema mai no s'ha tocat. No hi ha fermesa. Hi ha forces en contra i es tenen en massa consideració” (professor universitari)

“És evident que la direcció ha de passar per l'avaluació en referència al seu Projecte. I la direcció ha d'avaluar els docents, forma part de la seva tasca. En els centres concertats, aquesta funció es pot desenvolupar amb tota normalitat i sense acomiadaments ni millores econòmiques. Forma part de la cultura de centre. Crec que el que cal es establir un pla de

millora que propicii l'avaluació entre iguals” (directora de centre concertat)

“Els directius han de tenir unes capacitats personals, d'autoconeixement, control emocional...també de relació amb els altres, empatia, capacitat de negociació, de treballar en equip...I han de rebre una formació en pràctiques com en el model francès i establir una carrera professional.”
(membre del Consell Escolar de Catalunya)

El debat d'experts fa referència i dona resposta a les tres dimensions establertes en la recerca, l'accés, l'exercici de la funció directiva i la sortida del càrrec, però senyalant les diferències que poden produir-se amb la promulgació del nou decret de direcció com a concreció de la LEC.

En general, tot i que es valora positivament el perfil que es dibuixa en el nou decret de direcció, es veu allunyat encara del model de direcció professional que es necessita per a la millora dels centres, sobretot en l'àmbit de gestió de personal, encara molt condicionat per la llei de la funció pública que no permet seleccionar el professorat d'acord amb el Projecte Educatiu de Centre.

S'aposta per un model de direcció professional, amb formació específica i amb capacitat per liderar projectes amb participació de la comunitat educativa. Electa, però aprofitant les direccions amb avaluació positiva i establint el desenvolupament d'una carrera professional

El debat d'experts fa referència i dona resposta a les tres dimensions establertes en la recerca, l'accés, l'exercici de la funció directiva i la sortida del càrrec, però senyalant les diferències que poden produir-se amb la promulgació del nou decret de direcció com a concreció de la LEC.

En general, tot i que es valora positivament el perfil que es dibuixa en el nou decret de direcció, es veu allunyat encara del model de direcció professional que es necessita per a la millora dels centres, sobretot en l'àmbit de gestió de personal, encara molt condicionat per la llei de la funció pública que no permet seleccionar el professorat d'acord amb el Projecte Educatiu de Centre.

S'aposta per un model de direcció professional, amb formació específica i amb capacitat per liderar projectes amb participació de la comunitat educativa. Electa, però aprofitant les direccions amb avaluació positiva i establint el desenvolupament d'una carrera professional.

6.5 Resum

En aquest capítol s'inclouen les dues associacions professionals que tenen una gran activitat a nivell de Catalunya i que estan relacionades amb altres associacions a nivell estatal i europeu: AXIA i FEAEC. L'aposta d'Axia, associació que agrupa a directors/es de l'escola pública va ser decidida per la LEC entenent que propiciava la professionalització de la direcció i el decret de direcció va satisfer les expectatives creades, reconeixen la valentia del decret de direcció cap a la professionalització. Els associats del FEAEC procedeixen d'espais, experiències i responsabilitats ben diverses, que comparteixen l'interès per tot el que fa referència a la millora del sistema educatiu i de la qualitat de l'educació. El **FEAEC** publica de la revista FORUM, essent la direcció un tema de reflexió i debat: També a través de la **Red AGE** (Red de Ayuda a la Gestión Educativa) dintre del projecte de cooperació interuniversitària i investigació científica, subvencionat per la AECID i que es desenvolupa a Uruguai, integrat per l'equip EDO (Equip de Desenvolupament Organitzacional) que dirigeix el Catedràtic Joaquín Gairín del Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB. va permetre recollir la realitat i problemàtica dels centres dels respectius països. Per a realitzar la fitxa d'Espanya, es reben 30 respostes d'experts universitaris en organització, inspectors i directors de centres escolars de primària i secundària que conclou amb una caracterització de la direcció al nostre país. En aquest capítol s'inclou el debat d'experts que es va realitzar arrel de la publicació del nou decret de direcció sobre el que van opinar experts d'universitats, directors/es en exercici de centre públics i privats concertats, alguns d'ells membres de les associacions professionals esmentades.

CAPÍTOL VII – RECERQUES I PUBLICACIONS SOBRE DIRECCIÓ ESCOLAR

L'objectiu és posar la mirada en les temàtiques que són objecte de recerca o de publicacions sobre la direcció, amb tota l'amplitud del tema, per determinar què ha constituït objecte d'estudi. Per dur-ho a terme s'ha rastrejat en els organismes internacionals, (OCDE, OECD), en centres de debat i creació de grups (Fundació Jaume Bofill, Departaments de les Facultats de Ciències de l'Educació, Col·legis Professionals, etc.) així com en les revistes que tracten temes de recerca en educació (Relieve, Bordón, Reire), com també les relacionades amb temes d'organització i gestió (Gestiondecentros.com, Fòrum, OGE, Cuadernos de pedagogía, Educar, etc.). Al rastreig ha estat considerat la pertinença de la temàtica i l'actualitat (tres o quatre anys de la publicació i/o de la recerca amb alguna excepció per la seva rellevància). Tots ells versen sobre l'accés a la direcció i l'exercici de la funció directiva.

7.1 Recerques en direcció escolar

S'aborda, de manera descriptiva i enunciativa, les recerques que sobre les direccions escolars s'estan duent a terme i que poden ser objecte de seguiment i estudi posterior.

1. L'**OCDE** (2008) presenta casos pràctics que s'estan duent a terme, a diversos països europeus, en base a la nova funció que s'està demanant als directors escolars per a que es converteixin en líders del sistema. Les aportacions expliciten la manera com es capacita als directors escolars per a que contribueixen a la transformació del sistema, "*fent de cada escola una bona escola*" (HopKins 2009:34).

Cinc són els països escollits per l'OCDE: Flandes, Anglaterra i Finlàndia, ho fan creant possibilitats de participació i cooperació amb altres centres de l'entorn local per recolzar el desenvolupament dels centres de la mateixa zona local; Austràlia i Àustria, per la seva banda, han posat en funcionament programes de desenvolupament del lideratge com a mitjà per a la millora del sistema educatiu. Tots els centres complien amb dos criteris importants: van provar models d'administració i organització escolar que distribueixen les funcions de lideratge de manera innovadora; i van mostrar pràctiques per donar un gran impuls als líders escolars. Amb

uns beneficis comuns: capacitat de lideratge, racionalització dels recursos, augment de la cooperació distribució del lideratge en els centres i en el sistema i millora dels resultats d'aprenentatge dels estudiants. Les visites van incloure reunions i debats amb representants governamentals i es van visitar les escoles exemplars. L'exposició de les pràctiques es complementa en dos articles sobre lideratge: el de Richard Elmore, de la Facultat Universitària de Educació de Harvard, i el David Hopkins, de l'Institut d'Educació de la Universitat de Londres.

2. La **Fundació Jaume Bofill** i la **Universitat Oberta de Catalunya** van organitzar (assistència personal) el 12 de maig de 2009 la conferència: *El lideratge en les organitzacions educatives innovadores*, a càrrec del professor David Hopkins, catedràtic de lideratge educatiu de l'Institut d'Educació de la Universitat de Londres. Algunes conclusions extretes de la conferència serien les següents:

- *“El lideratge del director a l'escola és bàsic perquè aquesta assoleixi un bon nivell. Després de les hores de classe, el lideratge és el que determina més l'aprenentatge. Hi pot haver bons professors; però, sense un lideratge clar, no s'aconsegueixen bons resultats. El director crea les condicions dins de l'escola perquè la feina dels professors tingui el impacte desitjat.*
- *En els sistemes reeixits, els directors han sabut connectar l'escola amb l'entorn local i nacional. Els directors s'han d'implicar en l'escola i en la seva àrea geogràfica. L'escola ha de ser més oberta i ha de col·laborar amb altres escoles (treball en xarxa per a aconseguir una millora global).*
- *Tots els directors fan servir les mateixes pràctiques de lideratge, però per a tenir èxit s'han d'aplicar segons les particularitats de l'escola i el seu tipus d'estudiants.*
- *Hi ha un conjunt de trets personals que expliquen l'efectivitat del lideratge. Els bons directors no segueixen el patró de líder carismàtic masculí. Per contra, són gent de mentalitat oberta, optimistes i conscients del que fan.*

- *Quan l'escola avança o supera un problema, els líders han de saber canviar les estratègies per a adaptar-se al nou moment."*

La recerca que lidera: Diana's Line of Success és el treball que s'ha realitzat en aquest centre des del curs 1999-2000, les accions empreses ha produït la qualificació d'excel·lència en el 2007. En la recerca es materialitzen les idees resumides amb anterioritat.

3. El Grup GROC (Grup de Recerca sobre Organització de Centres) funciona des del 2004 i reuneix a directors/es principalment, però també hi formen part mestres, assessors, supervisors de centres de Primària i Secundària. Està coordinat per dos professors universitaris: Joan Teixidó i Dolors Capell (TU de la Universitat de Girona). Realitzen estudis sobre temes relacionats amb el centre educatiu i específicament sobre la direcció escolar i equips directius.

A la pàgina web.udg.edu/pedagogia/personal_teixido.htm es troben tots els articles publicats, conferències i recerques. Ha treballat sobretot l'accés a la direcció, la direcció per competències, els processos de canvi en la direcció, la formació del directors/es.

7.2 Darreres publicacions: Llibres i articles

1. AAV.VV. (2008). Els models de direcció a debat, a *Revista FÒRUM*, nº 17 Setembre 2008. Ed. Graó.

La revista recull les aportacions realitzades en les XIV Jornades que el Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació de Catalunya va realitzar al juny del 2008. Reflecteix el debat i la reflexió que es va dur a terme entre els assistents i experts en l'àmbit de la gestió. Es van abordar la següents temàtiques: models de direcció i gestió de centres, les direccions europees i d'Amèrica del Nord, models de direcció en centres educatius innovadors i recull de línees representatives de bones practiques.

2. Álvarez, A. (2008). Mosaicos culturales para la acción directiva: influencia del liderazgo en los centros educativos. *Bordón*, v. 59, n. 1; p. 177-213.

En aquest article es presenta una investigació que té com a objecte d'estudi el lideratge directiu en els centres educatius en la Comunitat Autònoma d'Astúries. La metodologia de treball es sustenta en un procés sistemàtic de

recollida i tractament de la informació que s'articula en quatre fases: exploració, fonamentació teòrica, investigació empírica i presentació de resultats. El bucle definit per la seqüència «descripció, correlació, interpretació i projecció» ho considerem pertinent per a abordar el treball de camp, atès que parteix d'una indagació prèvia, planteja un treball quantitatiu amb qüestionaris, es complementa amb un estudi qualitatiu a través d'entrevistes i anàlisi de contingut de documents, s'interpreten de manera diferencial i integrada les informacions obtingudes i, finalment, es presenten les conclusions.

3. Aramendi, P.; Bernal, J.; Huuegun, A. i Teixidó, J. (2009). El acceso a la dirección en los centros educativos públicos Praxis 11930

En els últims anys, l'accés a la direcció en els centres educatius públics ha estat un continu debat dintre de l'àmbit educatiu. Bernal (1997) posa sobre la taula la relació determinant entre la manera d'accés a l'adreça i l'actuació dels directius. El director que és triat per un projecte desenvolupa processos molt diferents als que viuen aquells que són designats directament per l'Administració.

4. Aramendi, P.; Buján, K.; Oyarzabal, J.R.; Sola, J.C. (2008). El acceso a la dirección escolar en los centros públicos de Cataluña y Euskadi: un estudio comparado. Praxis 1087.

L'accés a la direcció en els centres públics és un tema al que les lleis educatives, tant orgàniques com autonòmiques, han atorgat una importància considerable. La legislació desenvolupada en les dues últimes dècades entorn de la funció directiva ha estat abundant i prolixa. Des de la LODE (1985) fins a la LOE (2006) s'han dissenyat propostes legislatives molt disperses en l'àmbit de la direcció i gestió de centres educatius. Els plantejaments divergents entre els dos grans partits estatals han generat models directius diferents.

5. Arnau i Planella, C. (2011). Competències clau dels agents directius educatius per aconseguir el foment del talent i l'excel·lència educativa. Memòria de Llicència Retribuïda pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Disponible <http://www.xtec.cat/web/innovacio/recercaed/llicencies>.

La inspectora d'ensenyament que realitza la recerca identifica quines són les competències necessàries que ha de tenir una persona per a l'exercici professional de la direcció tal i com indica la norma¹ i per poder posar de relleu la gran importància que té la selecció per perfil de competències de les persones que han de liderar un centre educatiu. Elabora un model de competències directives dels càrrecs unipersonals dels centres educatius, adaptat al nostre entorn educatiu. I identifica les àrees de millora de competències per a l'exercici de la funció directiva als centres escolars en el desenvolupament de la Llei d'Educació de Catalunya.

Aquesta és una investigació no experimental. Es recullen les dades aportades pels diferents directors i directores d'acord amb la seva experiència professional i la seva percepció al respecte. Es recolen durant el 2on trimestre del curs 2010-11 i Instruments utilitzats en l'estudi són: Entrevista a una mostra de directores i directors de centres educatius de Catalunya. Qüestionari a directores i directors de centres públics i concertats d'educació infantil i primària i secundària obligatòria i postobligatòria de Catalunya. En les conclusions se elaboren recomanacions generals a l'Administració Educativa.

6. Caballero, J. (2003). Un cuestionario para la evaluación del nivel de satisfacción de los directores escolares. Praxis.

El qüestionari és inèdit i està elaborat a partir de la nostra realitat acadèmica. Ha estat dissenyat com a instrument d'una investigació sobre el nivell de satisfacció personal i professional dels/les directors/as dels centres d'Educació Infantil, Primària i Secundària de la comunitat autònoma andalusa, en la qual han participat directius de les vuit províncies.

7. Campo, A. (2006). Se busca director/a: herramientas para la elección informada del director/a de un centro escolar. Praxis.

La investigació és concloent quan reitera que un dels factors d'eficàcia en els centres escolars és la capacitat de direcció i lideratge. Per tant, els centres escolars han de tenir sensatesa per a garantir-se un sistema de direcció estable i competent. L'eina que es proposa en l'article intenta que la comunitat escolar prengui, amb suficient coneixement tècnic, les decisions lligades a l'elecció (selecció o designació) del director o directora del centre.

En l'elecció del director s'han de definir les tasques i funcions a ocupar, els criteris que ens permetin anticipar la competència professional per a l'acompliment de les mateixes i els mitjans més apropiats per a reunir les evidències que ajuden a discriminar el millor candidat per a un context específic d'actuació.

8. Gago, F.(2007). En busca de la direcció pedagògica. Praxis 2491.

La direcció del programa pedagògic dels instituts s'està limitant al control dels resultats dels alumnes i als projectes curriculars, el que ve determinant la plasmació ritualista d'aquesta direcció i el foment soterrat d'un perfil directiu de mera gestió. En aquest article es recull què s'entén per direcció pedagògica, com s'ocupa i què s'espera de tal direcció

9. Gairín, J. (2006)La gestión del conocimiento de los directivos. La experiencia virtual de la red Atenea. Praxis 3083.

Aquesta aportació descriu un model que permet crear, compartir i gestionar coneixements entre diferents persones mitjançant l'ús intensiu de «la xarxa». L'experiència, desenvolupada amb directius, admet la interacció, el debat i la creació de productes entre responsables de centres educatius, estudiosos i gestors de l'administració pública que, encara que no es coneguin, comparteixen el interès per determinades temàtiques.

10. Gairín, J. i Antúnez, S. (Editores) (2008). Organizaciones educativas al servicio de la sociedad. Ponencias y comunicaciones del X CIOIE. España: Wolteers Kluwer Educación.

Capítol 1: Direcció de institucions educatives (Waite, D; Pont, B; Pozner, P.)

Capítol 2: Competencias profesionales de los directivos escolares. Identificación y desarrollo. (Teixidó, Fernández Serrat, Rodríguez Pulido, Pello Armendi, José Luis Berbal)

Capital 5: La direcció de centres educatius del segle XXI: alternatives ante los retos de hoy (Sánchez, Viñas, Regí, Núñez, Navarro)

Els diferents simposis van desplegar ponències que abastien des de la problemàtica de la direcció al centres escolars fins experiències de direccions

innovadores en altres comunitats i països amb incidència sobre el model de direcció per escoles innovadores.

11. Gairín, J;Rodríguez, D.La formación permanente de directivos escolares mediante procesos de creación y gestión del conocimiento. gestiondecentros.com (Wolters Kluwer Educación).[consultat octubre 2012]

Aquest article és una adaptació de l'experiència presentada al I Congrés Internacional «Noves Tendències en la Formació Permanent del Professorat», organitzat pel Grup FODIP i l'ICE de la Universitat de Barcelona (Gairín i Rodríguez, 2007).Més enllà de la referència que es fa al context, en la qual exposem alguns dels fonaments teòrics sobre gestió del coneixement i formació contínua, es descriu el «Projecte Accelera (1)» i es fa especial esment a la «Xarxa Atenea» per la formació de directius.

12. Garrido,P.(2009). El proyecto de dirección. Praxis.

L'evolució normativa sobre la selecció de directors, encara que lenta, ha generat el Projecte de direcció com un document imprescindible per a l'accés a aquest càrrec. En l'aspecte tècnic, els centres han anat sentint la necessitat d'un document de compromís i orientació que els servís de referència en els moments en els quals les administracions educatives disminuïssin la seva excessiva regulació. La convergència d'aquests dos aspectes ha fet que el Projecte de direcció sigui motiu d'estudi i desenvolupament al que es pretén ajudar amb aquest article.

13. Górriz Farré,M. Realidad y perspectivas de la dirección escolar en cataluña. La necesidad de una formación profesionalizadora www.gestiondecentros.com (Wolters Kluwer Educación).).[consultat octubre 2012]

L'autora parteix de que la direcció escolar és una professió totalment diferent a la docent i, per tant, per desenvolupar-se en plenitud i amb garanties d'èxit requereix d'una formació específica. A Catalunya, amb la nova Llei d'Educació (LEC), s'obre un horitzó que contempla la professionalització de la direcció escolar. Aquest treball contrasta les perspectives i mancances que sobre la situació actual de la formació en direcció escolar tenen, d'una banda, els directors dels centres educatius i, de l'altra, els experts en direcció escolar. Així mateix, tracta diferents visions i aspectes col·laterals que demostren que l'impuls d'una bona formació

directiva comporta la millora del sistema educatiu, és a dir, la millora dels resultats dels alumnes.

14. Hofman, W.H.A.; Hofman, R.H.b (2011). Smart manegament in effective schools: effective management configurations in general and vocational education in the Netherlands. Educational Administration Quarterly. Erasmus University. Rotterdam Font SCOPUS.

L'objectiu d'aquest estudi, es analitzar els estils de lideratge o de gestió que es donen en les escoles. Es troben fortes diferències en els estils de gestió eficaços entre les escoles amb poblacions d'alumnat diferent. Els autors presenten una descripció de la influència que exerceix el context educatiu en el desenvolupament de les funcions directives.

15. Jappinen, A.-K. (2012).Preveting early leaving in vet: distributed pedagogical leadership in characterising five types of successful organisation. Journal of Vocational and Training. Jyväskylä. Finland. Font SCOPUS.

Aquest article examina com, a través del lideratge col·laboratiu, el personal de tota l'escola és capaç d'entendre la necessitat de fer esforços comuns per donar suport trajectòries heterogènies d'aprenentatge dels estudiants. El lideratge pedagògic distribuït (DPL) repercuteix en la comunitat escolar, no només en els líders i directius. Significa abandonar el paper centralitat i avançar cap a un lideratge que es caracteritza per les qualitats inherents a una comunitat d'aprenentatge professional. Aquest tipus de lideratge es descriu amb 10 atributs clau. Per entendre DPL en la pràctica es realitza una enquesta nacional finlandesa (dades quantitatives) i en una escola es fa un estudi de cas (dades qualitatives) . L'article presenta i compara líders i experiències del personal de DPL.

16. Lapointe, P.; Brassard, A.; Garon, R.; Girard, A.; Ramdé, P. (2011). La gestion des activités éducatives de la direction et le fonctionnement de l'école primaire. Canadian Journal of Education. Pp.179-214. Montréal.Canadà. Font SCOPUS.

Molts autors del camp de l'educació afirmen que els directors han de prestar més atenció a les activitats educatives amb la finalitat d'assegurar l'assoliment de l'aprenentatge dels estudiants. Aquest article presenta una investigació realitzada amb 138 directors i 421 docents i l'objectiu ha estat

avaluar la freqüència amb la que intervenien els directors en la gestió de les activitats educatives a les escoles primàries del Quebec. A més, aquest estudi examina la relació entre la gestió dels directors i els diferents aspectes del funcionament de l'escola. Els resultats mostren que si els directors intervenen amb major freqüència en el suport dels estudiants en risc, en lloc de la supervisió dels professors i els pares dels alumnes, millora el rendiment. Per tant, la qualitat del funcionament de l'escola varia en funció de la naturalesa i freqüència de la intervenció del director el que demostra la importància de la seva tasca de gestió.

17. Montero, A. (2009). Proyecto de dirección y ejercicio directivo. Madrid: Walters Kluwer.

Projecte de direcció i exercici directiu és un text amb dues intencions principals: facilitar el coneixement i l'evolució del model de direcció en el sistema educatiu, prenent com a referència destacada el projecte de direcció, i analitzar aquest últim mentre que requisit i mèrit dels candidats a l'exercici directiu.

18. Padilla Carmona, M. T. (2008). Opiniones y experiencias en el desempeño de la dirección escolar de las mujeres directoras en Andalucía. Relieve.

Aquest treball persegueix identificar les opinions i experiències davant la direcció escolar de les directores de centres públics d'Educació Infantil i Primària a Andalusia. Es va realitzar un estudi, tipus enquesta, amb una mostra de 206 directores seleccionades mitjançant un mostreig polietàpic, utilitzant el qüestionari per a la recollida d'informació. Els resultats mostren que les directores són de mitjana edat, tenen una dilatada experiència professional i, en la seva majoria, estan relativament lliures de càrregues familiars. Van accedir al càrrec per raons altruistes i personals i assenyalen la falta de suport de l'Administració com el seu principal problema. Conceben la seva funció com una labor d'equip eminentment facilitadora.

19. Peck, C.; Reitzug, U.C. (2012). How Existing Business Management Concepts Become School Leadership Fashions. Educational Administration Quarterly. Carolina United States . Font SCOPUS

Aquest article estudia la història dels tres conceptes de gestió que es van originar en el sector empresarial i que posteriorment van arribar al sector de

l'educació. Proposen un nou model conceptual destinat a ajudar a veure com les idees i les estratègies originalment creades en lideratge empresarial passen a l'àmbit del lideratge escolar. El mètode de recerca es centra en tres conceptes de gestió empresarial que han sorgit en les últimes quatre dècades com models de lideratge escolar: Gestió per Objectius, Gestió de la Qualitat Total, i Gestió pel Canvi. Un concepte de gestió empresarial existent, després d'un lapse de temps, creua les fronteres dels negocis a l'educació. Durant les últimes quatre dècades, aquest procés ha estat una tendència així les tècniques de gestió empresarial són vistes com prometedores i innovadores solucions educatives.

20. Peurach, D.J.;Gumus, E. (2011).Executive leadership in school improvement networks: A conceptual framework and agenda for research. Current Issues in Education. Michigan. Estats Units. Font SCOPUS.

El propòsit d'aquesta anàlisi és millorar la comprensió del lideratge executiu en les xarxes de millora de l'escola. En aquesta anàlisi, es revisa la literatura sobre xarxes per la millora de l'escola i el lideratge executiu. A més, basen la investigació en organització i gestió per desenvolupar un marc conceptual. Es proposa una agenda d'investigació que té per objectiu comparar la pràctica executiva, el coneixement i l'aprenentatge dins dels diferents tipus de xarxes de millora de l'escola i entre les xarxes i els organismes institucionalitzats d'educació (estatal, regional i local).

21. Sogas Figueras, A. (2011) La direcció escolar que fomenta el talent i l'excel·lència educativa amb la seva mirada pedagògica. Memòria de Llicència Retribuïda pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.Disponible a <http://www.xtec.cat/web/innovacio/recercaed/llicencies>.

L'objectiu bàsic d'aquest treball és donar resposta a quins són els aspectes pedagògics més rellevants de la funció directiva escolar que incideixen en fomentar el talent i l'excel·lència per aconseguir l'èxit educatiu de cada infant, la suma dels quals representa l'èxit de l'escola. Aborda quatre àmbits en els que incideix la direcció: El treball en equip i la formació del professorat, l'atenció a la diversitat d'aprenentatge, la participació de les famílies i l'entorn. vinculació amb l'entorn.

22. Teixidó, J. i Bofill, J. (2007). Aires nuevos en la direcció. Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Adminstradores de la Educación. Vo. 15. N°1, pp. 9-12.

La LOE comporta la posada en pràctica d'un model directiu que, encara que no es declari de manera explícita, afavoreix la permanència il·limitada en el càrrec, el que planteja la necessitat d'introduir la reflexió i el debat entorn de la necessitat de renovar les direccions. Aquest article planteja idees i propostes de reflexió dirigides als directius en exercici davant el repte d'afavorir relleus en el càrrec que comportin una oportunitat de progrés del centre i, alhora, que els permetin afrontar en positiu aquest procés des d'una actitud positiva enfront dels reptes que significa l'abandonament del càrrec directiu.

23. Weathers, J. M. (2011) .Teacher community in urban elementari schools. The rol of leadership and bureaucratic accountability. Education Policy Analysis Archives. Colorado.Estats Units. . Font SCOPUS.

El propòsit d'aquest estudi és determinar l'efecte del lideratge del director i les polítiques de rendició de comptes. Aquest estudi tracta sobre la importància que té el desenvolupament d'una comunitat professional de docents que comparteixen valors comuns; cooperar en el suport d'aquests valors, i tenir un sentit de responsabilitat mútua com un mitjà per millorar el rendiment. A més, hi ha la creença generalitzada i no provada en la seva majoria, a considerar pels partidaris de la professionalització docent que les polítiques de gestió de dalt a baix, les normes i la rendició de comptes són l'antítesi de les comunitats docents. En principi el lideratge té un efecte positiu molt fort en la comunitat docent i més fort que qualsevol variable política. Són molt importants les accions com: reconèixer l'esforç docent i la comunicació de les expectatives.

24. Webb, R. Et alt. (2012). Le Rewards, changes and challenges in the role of primary headteachers/principals in England and Finland. Education. Font SCOPUS.

S'analitzen les polítiques educatives i l'impacte en les funcions dels directors anglesos de primària i els seus homòlegs finlandesos; s'examinen i comparen. En general s' han donat tendències polítiques similars en ambdós

països, però a causa de les diferències de valors culturals i de tradicions d'educació, hi ha marcades diferències en els mecanismes per al canvi, tant a nivell nacional com local. No obstant això, independentment de la globalització i els diferents contextos nacionals, existien similituds considerables en les perspectives dels directors, les compensacions, les limitacions del seu paper i les realitats del lideratge i la gestió.

7.3 Resum

L'objectiu és posar la mirada en les temàtiques que són objecte de recerca o de publicacions sobre la direcció, amb tota l'amplitud del tema, per determinar què ha constituït objecte d'estudi. Per dur-ho a terme s'ha rastrejat en els organismes internacionals, (OCDE, OECD), en centres de debat i creació de grups (Fundació Jaume Bofill, Departaments de les Facultats de Ciències de l'Educació, Col·legis Professionals, etc.) així com en les revistes que tracten temes de recerca en educació (Relieve, Bordón, Reire i d'altres internacionals consultades a través del recercador Scopus), com també les relacionades amb temes d'organització i gestió (Gestiondecentros.com, Fòrum, OGE, Cuadernos de pedagogía, Educar, etc.). Al rastreig ha considerat la pertinença de la temàtica i l'actualitat (tres o quatre anys de la publicació i/o de la recerca amb alguna excepció per la seva rellevància). Tots ells versen sobre l'accés a la direcció i l'exercici de la funció directiva i el lideratge de la direcció.

BLOC 3. ESTUDI DE CAMP

*Para dialogar,
preguntad primero;
después...escuchad*

Machado, A (1875-1039)

CAPÍTOL VIII – LA METODOLOGIA

La investigació educativa que presentem, s'emmarca dintre de l'àmbit de les Ciències Socials; investigar en educació suposa assumir certes dificultats, que venen donades per la naturalesa dels fenòmens educatius, i que comporten un posicionament epistemològic d'acord amb l'objecte d'estudi i condicionen l'elecció de model/s i mètode/s. Presenta una sèrie de característiques específiques, de les que es destaquen les consideracions que apunten de Latorre, del Rincón i Arnal (2005)

- **La complexitat** dels fenòmens educatius, condicionats per aspectes ideològics, històrics, polítics, socials, legislatius i de història i cultura institucional.
- **Contextualització** necessària i singularitat en l'estudi dels fenòmens educatius, la qual cosa dificulta arribar a generalitzacions.
- **Paradigmes, models i mètodes** dels quals, donada la naturalesa del fenomen educatiu, podria ser coherent trobar la conciliació i la diversitat en la recerca, recalant en models pluriparadigmàtics.
- **Dependència** entre l'investigador i l'objecte d'estudi, cosa que significa renunciar a l'objectivitat absoluta.
- **Multidisciplinarietat:** certs fenòmens educatius requereixen tenir en compte les aportacions d'altres disciplines com la sociologia, la psicologia, la política..
- **Diversitat d'objectius:** donada la variabilitat que presenten els fenòmens educatius és difícil l'establiment de regularitats d'investigació en el temps i l'espai i comporta la prudència davant de generalitzacions.
- **Dificultats de delimitació:** la investigació educativa no té un marc definit sobre allò que ha de ser objecte d'investigació científica. Les innovacions de mètodes i models sense conceptualitzacions obliga a la cautela i obertura cap a la clarificació i creació de coneixement científic.

Aquestes característiques recomanen una actitud oberta i prudent per determinar l'opció metodològica, que sempre haurà de tenir en compte quines d'aquestes característiques es donen en la recerca empírica i amb quin grau d'intensitat es manifesten. També es té en compte la dependència de

l'investigador, no només, està condicionat per la interrelació, sinó que també s'afegeix tal com diu Mèlich (1994) citant a Popper (1987, p.111) “ *el científic parteix, com qualsevol altre investigador, d'un apriorisme quan contempla el món.*”

El posicionament de la metodologia emprada en una recerca educativa significa també ser conscients de quina és la manera de veure i entendre la realitat educativa, el model de relació entre l'investigador i la realitat, i com es pretén conèixer la realitat. És donar resposta a preguntes ontològiques sobre l'ésser, les seves propietats essencials, i la naturalesa de la realitat; epistemològiques, a propòsit dels fonaments i valor del coneixement; metodològiques, referents a la manera de procedir per arribar al coneixement científic.

8.1 Perspectives metodològiques

Quan ens acostem a la investigació científica ho fem des d'un **paradigma històric** que està constituït per un constructe teòric, concretada en un **model** i a través d'un **mètode**.

El coneixement de les teories **epistemològiques** més rellevants, que han influït en la metodologia de la investigació en ciències socials, constitueix el punt de partida de la reflexió, ja que poder identificar el rerefons d'una metodologia de recerca permetrà situar-nos en el posicionament ideològic de l'opció metodològica emprada.

Kuhn (1971) es va centrar en el descobriment del terme “paradigma històric” per referir-se a les diferents maneres de fer ciència des d'un punt de vista històric. Paradigma, del grec *paradeigma* i va significar “model”, és un model teòric compartit en un moment històric pels membres d'una comunitat científica i que significa una manera de veure i analitzar la realitat.

“ Un punt de vista o manera de veure, analitzar, i interpretar els processos educatius que tenen els membres d'una comunitat científica i que es caracteritza pel fet de que tant els científics com pràctics comparteixen un conjunt de valors, postulats, fins, normes, llenguatges, creences i formes de percebre i comprendre els processos educatius.”

(de Miguel, 1988: 66)

Per comprendre i percebre els processos educatius, i especialment si ens movem en el món de la recerca és lògic recórrer als models d'anàlisi. Els paradigmes són realitzacions universalment conegudes que durant cert temps proporcionen models de problemes i solucions a una comunitat científica. Així, podem compartir que els paradigmes ofereixen un camí per a la construcció de coneixements, amb ells es donen eines útils per a l'abordatge dels diferents fenòmens i la seva contribució al desenvolupament de la ciència. Diferenciant-se per la seva concepció del món i, des d'una perspectiva científica, per la relació entre la relació subjecte (investigador) i objecte (fenomen d'estudi).

Miller (1992) tenint en compte les aportacions de Habermas (1987) i Guba (1990) aporta una definició que clarifica el que representa conceptualment i procedimentalment un paradigma:

“És un conjunt entrelaçat de supòsits que fan referència a la realitat (ontologia), al coneixement d'eixa realitat (epistemologia) i a les formes particulars per conèixer eixa realitat (metodologia). Cada investigador ha de decidir quins supòsits són acceptables i apropiats per al tema d'interès i després i utilitzar mètodes conseqüents amb el paradigma seleccionat”.
(1992:8)

Tradicionalment el tema dels paradigmes i el seu debat s'ha tractat dicotòmicament (Latorre 2006:39), el paradigma lògic positivista o empíric perquè la manera com es concep la realitat suposa un model d'investigació bàsicament quantitatiu. I el paradigma interpretatiu, simbòlic que considera la comprensió i interpretació del fenomen. Aquesta dicotomia deriva de les dues grans tradicions filosòfiques predominants en la nostra cultura occidental: realisme i idealisme.

- a) **El paradigma positivista**, quantitatiu neix amb les obres d'en d'August Comte (1798-1857) i Emile Durkheim (1858-1917), amb la influència significativa de Francis Bacon, John Locke i Immanuel Kant. Les idees essencials del positivisme provenen de les denominades ciències “exactes” com la Física, la Química i la Biologia. Les característiques pròpies d'aquestes disciplines es traslladen al món social. L'objectivitat de l'investigador es garantida quan l'investigador observa, amida i manipula variables tal i com explicita Hernández Sampieri (2006); a més

que es desprèn de les seves pròpies tendències. El positivisme solament accepta coneixements que procedeixen de l'experiència, això és, de dades empíriques. Els fets són l'única cosa que compta. El positivisme (molt rígid) va ser substituït pel "postpositivisme", fonamentat en l'anterior, però més obert i flexible, Karl Popper l'impulsà de forma notòria.

- b) L'enfocament qualitatiu propi del **paradigma interpretatiu** que des de Kant, i amb Max Weber (1864-1920) introdueix el terme "entendre" considerant la interpretació i comprensió del fenomen. Un moment clau de la investigació qualitativa és l'aparició de l'escola de Xicago que el 1920 van iniciar estudis qualitius sobre sectors socials en què es va utilitzar la biografia com a instrument per a la recol·lecció de dades. L'etiqueta associada és el paradigma interpretatiu; es considera la investigació com un procés interessat en el coneixement del món social a partir la realitat, i que exigeix un compromís directe amb la millora de la realitat objecte d'estudi.

L'aparició del tercer paradigma, **el paradigma sociocrític** sorgeix com a resposta a la tradició positivista i a la de tradició interpretativa; en principi pretén superar-les, apostant per una ciència social que no era ni solament empírica ni només interpretativa. El seus principis ideològics es sustenten en la teoria crítica i el materialisme històric que interpreta la teoria marxista, present en la escola de Frackfurt (Horkheimer i Adorno), en el neomarxisme (Apple i Giroux) i en la teoria crítico social de Habernas i en els treballs de Freire, Carr i Kemmis entre d'altres citats per Latorre (2006.p.42.) Aquest paradigma introdueix la ideologia de forma explícita i la seva finalitat és la transformació de la societat, el seu objectiu és poder donar resposta als problemes que la societat ha generat, es pretén comprendre des de la praxis i poder unir teoria i pràctica per poder orientar el coneixement amb la finalitat d'alliberar l'home. Es qüestiona la neutralitat de la ciència i de la investigació i concretament la investigació en educació té un caràcter transformador. Latorre (2006:p.439) considera que presenta característiques similars al paradigma interpretatiu, però que afegeix la finalitat transformadora a l'objectiu de descriure i comprendre la realitat.

La discussió que durant el segle XX ha ocupat als científics, dilucidant l'existència d'un, dos o tres paradigmes amb postures més o menys reconciliables, en l'actualitat són molt els autors citats per de Miguel (1985) que:

*“han definit i identificat **tres grans paradigmes** (taula 8.1.1) com marcs de referència de la investigació educativa, superant la dicotomia plantejada en termes de paradigma quantitatiu oposat al paradigma qualitatiu”.*

(Latorre 2006: p.40)

En la taula següent es destaquen les etiquetes o tòpics més característics de cadascun dels tres paradigmes a partir dels esquemes de Latorre, del Rincon i Arnal, (2004,p.44), Gairin (2004,p. 171-175) i Hernández Sampieri et alt. (2006, CD. Cap. 1).

En interès d'aquesta recerca s'inclou a les característiques, la visió de l'organització des de l'òptica dels tres paradigmes (veure taula 22):

Taula 22 - Dimensions/tòpics dels paradigmes d'investigació (adaptació diversos autors)

PARADIGMA	POSITIVISME	INTERPRETATIU	SOCIOCÍTIC
	Lògic Objectivista Empíric-analític	Simbòlic Constructivisme Naturalista	Soci crític Materialisme Històric
Fonamentació Teòrica	Positivisme	Fenomenologia	Teoria crítica
	Concepció positivista de la ciència: hi ha lleis generals que es poden aprehendre la realitat és una sola i calí descobrir-la i conèixer-la.	El coneixement busca explicar i comprendre situacions. Descobrir el que succeeix en la realitat La realitat és significativa i queda constituïda per significats, símbols, interpretacions	interpreta i actualitza la teoria marxista El coneixement està intervingut tant per les praxis concretes d'una època, com pels interessos teòrics i extrateòrics que es mouen dintre d'elles. El coneixement és interactiu producte del vincle entre l'investigador i els participants
	El coneixement és la recerca de normes i lleis, té caràcter explicatiu i predictiu	Identificar, construir i relacionar i interpretar la singularitat	Valor al context social, polític, econòmic, cultural i ètnic.
Model d'investigació	La ciència s'identifica amb la veritat demostrada a través de fets empíricament verificables		
	Quantitatiu Experimental Verificació d'hipòtesi Generalitzacions Connexions/ Discrepàncies La teoria dirigeix la pràctica	Qualitatiu/Mixta Fenomenològic Interactiu Comprendre Perceptiu Relació teoria i pràctica	Qualitatiu/Mixta Participatiu Interactiu Comprendre Perceptiu Relació dialèctica teoria i pràctica
		Inductiu/Quali Deductiu/Quanti	Inductiu/ Quani/Quali
Mètode	Deductiu/Quanti	Inductiu/Quali Deductiu/Quanti	Inductiu/ Quani/Quali
Objecte d'estudi	Els fets i les causes dels fenòmens	Comprensió de subjectes, fets, ...	Anàlisi de la realitat
Tècniques Instruments	Tests	Entrevistes amb profunditat	Entrevistes amb profunditat
	Qüestionaris	Entrevista estructurada	Entrevistes amb profunditat
	Entrevista estructurada	semi estructurades	semi estructurades
Anàlisi de dades	Observació sistemàtica	Observacions	Observacions
	Experimentació	Anàlisi documental	Anàlisi documental
	Anàlisi estadística descriptiva i diferencial	Hermenèutica	Intersubjectiva
Investigador	Objectiu. Estudia la realitat des de fora. Busca generalitzar	Depenent Implicació Perícia	Compromís social
	Controla la fiabilitat		
Visió de l'organització	Realitat real i observable Com es manifesta l'organització?	Realitat cultural, el seu significat. Com és l'organització?	Realitat política Per què és així l'organització?

Les investigacions que es duen a terme en l'àmbit de Ciències Socials i específicament en educació produeixen una reiterada confrontació entre l'enfocament del **model quantitatiu i qualitatiu**, cosa que provoca debats i discrepàncies entre la comunitat científica. Si bé la postura a considerar és: que, el que és realment important per determinar la metodologia, és la seva adequació a l'objectiu de la recerca, sense menysprear el posicionament ideològic que conté l'opció triada i la manera com s'entén la realitat educativa.

Actualment també agafen rellevància els dissenys mixtes; en inici es consideraven d'aquesta manera quan es recaptaven dades mitjançant tècniques quantitatives i qualitatives, "triangulació de dades" (Jick, 1979. citat per Sampieri (2006)). Posteriorment el concepte es va ampliar a considerar més enllà de la utilització de dades quantitatives i qualitatives i es va poder parlar de diversos tipus de triangulació en el context híbrid: de teories, de mètodes, d'investigadors, però sobretot, d'enfocaments. La combinació de mètodes quantitatives i qualitatives pot presentar diverses formes de combinació.

S'ha abordat la contextualització del terme paradigma i model. El terme "mètode" etimològicament, del grec *meta*. i *odos* camí, significa "el camí o procediment que s'utilitzarà per aconseguir la fita, la manera d'abordar la recerca". El model d'investigació acceptat per la comunitat científica és el mètode científic. El mètode s'agafa de les ciències naturals considerades el model ideal d'investigar (Coller, 2005:18. Vallès (2003:07) en la seva obra de metodologia considera el mètode com el procediment que implica principis, formes i tècniques. Representa com s'articularà la planificació del treball de camp en la recerca.

Des de la perspectiva positivista predomina el procés hipotètic - deductiu i busca la generalització de resultats a partir de mostres de població representatives. En general atén a estudis que es puguin observar i utilitza instruments que permetin una recollida de dades que impliqui medició, anàlisi estadística i control experimental, amb l'objectiu de poder generalitzar els resultats.

Des de la perspectiva constructivista el mètode que segueix l'investigador és holístic, inductiu, interessa sobretot la comprensió global de les situacions. Bisquerra 2004: 277 recull les aportacions de diversos autors (Taylor i Bogdam; Eisner; Rosman i Rallis) i sintetitza:

“La realitat s’ha d’entendre de forma holística, és a dir, observant el context en l’espai natural i veient l’objecte d’estudi en tot els seus components i condicionants. Captar la realitat amb diverses tècniques flexibles i obertes per poder obtenir diversitat de dimensions.

(Bisquerra 2004:277)

La finalitat de la investigació qualitativa és comprendre com els subjectes perceben la realitat i la interpreten. De la literatura especialitzada Patton (1990), Latorre (2006), Stake (2003), Vallés (2003) es constata la diversitat de propostes de la investigació qualitativa, fet indicatiu de la pluralitat d’enfocaments i de mètodes que congrega aquest paradigma. Destaquem, però, algunes característiques que són pròpies i específiques del mètode qualitatiu:

- El disseny ha de ser flexible, de manera que ha d’incloure processos de revisió i reformulació per mantenir el caràcter emergent propi
- Paper rellevant no només de l’investigador, sinó també dels participants que són actius en la investigació.
- Rellevància del paper de l’investigador per recollir, comprendre i interpretar a partir de les informacions subministrades.
- Importància del llenguatge, que tendeix al literari, perquè a partir de la transcripció escrita es pugui mostrar una realitat i una forma de fer dels participants.
- Utilització de la triangulació com a estratègia fonamental per a la recollida i anàlisi de la informació per no tenir només la visió de l’informador i poder disminuir el caràcter subjectiu si és vinculen les informacions exclusivament a l’investigador.

Són molts els autors que parlen de com legitimar la validesa de la investigació qualitativa, durant anys posada en dubte, tot i que la comunitat científica ha acceptat les propostes de legitimació de diversos autors, com senyala Ruiz Olanbuenaga (2007). La metodologia qualitativa ha d’afrontar el problema de la seva veracitat i de si realment comprèn i descriu la realitat que pretén.

Són un clàssic en la literatura sobre metodologia qualitativa la contraposició dels criteris reguladors de la metodologia qualitativa a partir dels criteris de la metodologia quantitativa, criteris de Guba (1989) que es completen amb les

tècniques que poden certificar els criteris segons Bartolomé (1986) citats en les obres d’investigació i que s’adapten en el següent quadre:

Taula 23 - Criteris de regulació i tècniques de la investigació qualitativa (adaptat de Guba,1983, Bartolome, 1986,Bisquerra, 2004)

Metodologia quantitativa	Veracitat Validesa interna	Aplicabilitat Validesa interna	Consistència Fiabilitat	Neutralitat Objectivitat
Metodologia qualitativa	Credibilitat	Transferibilitat	Dependència	Conformabilitat
	Observació persistent	<i>Mostreig teòric</i>	Identificació del status i rol del investigador/a	Descripcions de baixa inferència
	Triangulació	<i>Descripció exhaustiva</i>		Comprovacions dels participants
	Recollida de material referencial	<i>Recollida abundant de dades</i>	Descripcions minucioses dels informants	Recollida de dades mecàniques
	Comprovació amb els participants		Descripció de les tècniques i anàlisi de dades	Triangulació
			Replica pas a pas	Explicar posicionament de
			Mètodes solapats	l’investigador/a

8.2 Proposta metodològica

La recerca s’orienta en el seu sentit general sota el paradigma interpretatiu - simbòlic (Habermas,1982). La recerca pretén, a partir de l’observació i anàlisi de la realitat, aportar nou coneixement que des de Kant (1724-1804) i amb Max Weber (1864-1920) introdueix el terme “entendre”, considerant la interpretació i comprensió del fenomen.

El paradigma interpretatiu considera la investigació com un procés interessat en el coneixement del món social a partir de la realitat, que exigeix un compromís directe amb la millora de la realitat objecte d’estudi. Es citen els principis bàsics de la investigació qualitativa que s’hauran de corroborar en les opcions metodològiques que orienten la recerca i que són:

- *El seu caràcter inductiu, que permet que les teories i conclusions es generin des de les pràctiques, els exemples i la realitat interconnectada, evidenciada i contrastada.*

- *La generació de coneixement basada en constructes i proposicions, que apareixen en forma d'evidències. Es busca la comprensió de la hipòtesi, no pas l'explicació de les causes. La base de la investigació està acotada i classificada fins que els constructes i les categories emergeixen.*
- *El caràcter constructivista del paradigma, en el qual les unitats d'anàlisi comencen a aparèixer en el decurs de l'observació i la descripció, aportant un nou coneixement sobre la realitat.*
- *La intersubjectivitat que els propis responsables i investigadors realitzen en conceptualitzar i sistematitzar les experiències, les dades i la percepció de l'objecte d'estudi.*

Castro (2006: 33)

Partint de les indicacions prèviament descrites, respecte al paradigma en què s'inscriu la recerca, la missió de la investigadora serà recollir informació per comprendre com es desenvolupa la carrera professional dels directores en el seu context habitual, el centre educatiu. D'aquesta manera, el vincle entre la investigadora i els participants serà un coneixement interactiu que generarà descobriment per entendre la realitat objecte de recerca.

L'enfocament descriptiu i eminentment qualitatiu d'aquesta recerca condiona la formulació d'uns supòsits que actuarien com a hipòtesi de *no contrastació*. El resultat serà comprensiu – descriptiu de la realitat, motiu pel qual no es requerirà de les formulacions a contrastar com a solucions o alternatives plausibles a la investigació (Arnal, Rincón, Latorre, 1992). La hipòtesi que es planteja actuarà a la manera d'un supòsit teòric bàsic, com un element que permet tenir unes referències per avançar en la investigació, però en cap cas aquesta hipòtesi servirà per a la seva contrastació empírica.

La hipòtesi que es planteja és:

"L'exercici de la funció directiva en els centres escolars no és homogènia; s'hi manifesten unes fases d'articulació d'inici, desenvolupament i final que presenten unes característiques i dificultats específiques que configuren actuacions que impliquen un model de direcció"

La hipòtesi permet una concreció conceptual dels elements bàsics que la constitueixen. És aquest un exercici fonamental, en la mesura que delimita els diferents elements que intervenen en la investigació.

Pel desenvolupament de la investigació es seguirà el mètode inductiu descriptiu, entenent que, a partir de la realitat que és objecte d'estudi s'entrarà en contacte amb els participants; en aquesta recerca, els participants seran directors/es com a eix vertebrador, i ex directors, professorat, inspectors/es, administració local i famílies com a subjectes directament implicats de centres escolars públics de Catalunya.

L'estratègia metodològica que semblava més adient és l'estudi de casos múltiple. Seguint les orientacions de Yin (2009), una de les figures més rellevants en l'estudi de casos com estratègia metodològica d'investigació, ens proposa quatre premisses que es prenen en consideració:

1. S'investiguen fenòmens actuals en el seu context real. La direcció escolar constitueix un element de l'organització escolar implicat en el processos de millora de les organitzacions segons tots els estudis teòrics i de recerca sobre la temàtica.
2. Els límits entre el fenomen i el context no són clars i evidents. La direcció és desenvolupa en el centre escolar i es relaciona amb tots els membres de la comunitat educativa que poden aportar a la comprensió del fenomen una visió més amplia.
3. Existeixen més variables d'interès que dades. La variacions que es produeixen en el desenvolupament de l'exercici professional propiciarán l'estudi amb variables diferents. Contextos similars, pel fet que tots seran centres d' etapes d'infantil, Primària i Secundària, i alhora variats, respecte de certes variables prèviament consignades.
4. Uns resultats depenen de les informacions de diverses fonts que puguin confrontar-se en la triangulació. La formulació teòrica també guia i orienta la recollida i l'anàlisi de dades.

El posicionament metodològic d'aquesta recerca és en la seva consideració general qualitativa, però, utilitzant l'enquesta com a mètode per obtenir la informació que sobre la temàtica objecte d'estudi oferirà el professorat. El professorat del centre educatiu és un grup nombrós de persones que poden

manifestar postures diversificades respecte a la direcció en general i específicament del director/a el seu centre. Plantejar la importància de conèixer l'opinió del professorat és obvi i, evidentment, la manera d'arribar a tenir totes les opinions és utilitzar un instrument que permeti acomplir l'objectiu. El qüestionari, que es construeix amb registres narratius, permetrà poder relacionar opinions i explicacions. Amb aquesta consideració la metodologia és qualitativa i parteix d'estratègies inductives en gran part dels instruments, i quantitativa i a través del raonament deductiu en un dels instruments utilitzats.

En la recerca presentada es pretén complir amb els criteris de rigor i validesa a partir de comprovar l'acompliment de la utilització de tècniques i instruments (Latorre: 005)

1. **Credibilitat** s'ha utilitzat diversitat de fonts, diversitat d'instruments i múltiples escenaris, tot comprovant els resultats amb els participants en la recerca i d'altres investigadors (capítol X)
2. **Transferibilitat** s'ha transferit l'estudi a 6 casos diferents amb variació de certes característiques del context i d'altres variables en els informants (veure capítol IX)
3. **Dependència** s'identifica el status i rol de la investigadora i es recullen les dades de manera pautada i minuciosa de tots/es participants en la recerca. Es detallen els passos seguits en la recerca. (capítol I, X i XI) que queden enregistrats i de fàcil comprovació. Possibilitat de replica en contextos afins.
4. **Confirmació es** contrasta la informació amb diversos informants, i que queda reflectida en la narració de cada cas. (capítol XII) Per garantir l'objectivitat de la investigadora.

La contrastació entre l'estudi de camp i la recerca teòrica centrarà les bases per arribar als resultats que han de portar a l'elaboració de conclusions i propostes.

8.3 L'estudi de cas múltiple

L'estudi de cas múltiple ha estat l'estratègia o mètode utilitzat en aquesta recerca i abans d'endinsar-nos en els capítols que desenvoluparan la recerca pròpiament, s'escau una mica de reflexió i de posicionament respecte a la literatura per determinar què és un cas i perquè s'ha triat aquesta estratègia.

El cas és quelcom específic, en funcionament, un sistema integrat, complex al qual s'acosta per la necessitat d'entendre en general les persones, els programes, els successos o els processos tal com defineix Stake (2007).

El cas com a estratègia d'investigació adopta una perspectiva integradora. S'aplica en múltiples disciplines com la sociologia, la ciència política, l'economia, el màrqueting, les ciències empresarials. Diversos autors Stake (2003), Mertens (2005), Williams, Grinnell i Unrau (2005) opinen que, més que un mètode, és un disseny i una mostra, argumenten que els estudis de cas utilitzen o poden utilitzar diversos mètodes.

Un estudi de cas és, segons la definició de Yin

“Una investigació empírica que estudia un fenomen contemporani dintre del seu context de la vida real, especialment quan el límits entre el fenomen i el seu context no són clarament evidents.(...) Una investigació d'estudi de cas tracta exitosament amb una situació tècnicament diferent en què es presenten moltes més variables d'interès que no pas dades observables; com a resultat es donen moltes fonts d'informació, que han de convergir en un estil de triangulació; i també com a resultat, es beneficia del desenvolupament previ de proposicions teòriques que guien la recol·lecció i l'anàlisi de dades.”

(Yin, 1994:13)

Les característiques més determinants que assenyala Yin en aquesta definició són: la importància d'utilitzar el cas quan es tracta d'entendre o demostrar empíricament el que està succeint en el moment, contemporani a la recerca, en la qual interactuen variables i subjectes diferents i que augmenta la validesa de l'objecte d'estudi quan els estudiem en el seu context, en l'espai propi; tanmateix, com d'altres autors ressalta la importància de la triangulació de fonts de dades.

Una altra definició de l'estudi de cas molt vinculada a l'anterior

“Un cas és un objecte d'estudi amb uns límits més o menys clars que s'analitza en el seu context i que es considera rellevant, bé sigui per comprovar, il·lustrar o construir una teoria o una part d'aquesta, bé sigui pels seu valor intrínsec. Per a la seva anàlisi es poden utilitzar materials diferents des de l'entrevista semi estructurada, l'anàlisi de contingut de documents, enquestes o observacions. Qualsevol objecte de naturalesa social pot construir un cas”

(Coller,2005:29)

Aquesta definició menys exhaustiva, però que Coller completa amb tot el desenvolupament posterior, que la de Yin destaca les seves característiques essencials, ressalta la finalitat inherent a qualsevol recerca científica de generar coneixement inductivament o deductivament, és a dir des d' estudis empírics o qualitatius.

Tant Yin (2009) com Coller (2005) donen molta importància a justificar l'elecció del cas. El primer pas per a la seva construcció, entenent que pot ser l'èxit o fracàs de la investigació, significa explicitar la importància per la seva rellevància i naturalesa. La importància que podem assignar a l'objecte d'estudi i l'enfocament, on situarem les fronteres. Justificar i delimitar és el primer pas a fer i el que pot significar la utilitat de la recerca. És donar resposta a un perquè relacionat amb el marc teòric de la recerca a què el cas farà referència.

La classificació de casos és nombrosa i diferents autors de rellevància ofereixen perspectives o criteris de classificació, des Gubba i Lincoln (19981) que els classifica en funció dels objectius que pretenem:

1. Stake (2005) que introdueix a l'objectiu la quantitat; així seran intrínsecs, extrínsecs i cas múltiple.
2. Coller (2005) fa una classificació més completa, introduint variables de finalitat, importància, tipus de fet, i nombre de casos.
3. La classificació de Yin (2009) que entén el tipus de cas en funció de l'objectiu de la utilització per la recerca; així, si els fem servir com a estudi previ per ajudar a definir la investigació posterior, són exploratoris. Els que s'investiguen per explicar un fenomen amb totes

les seves influències són explicatius i descriptius si fan la descripció completa del fenomen.

La lògica de replicar casos no és additiva s'assembla a la dels experiments, perquè es van introduint variables diferents. La selecció de casos en un estudi múltiple és irrellevant Yin (2009), el criteri seguit en la investigació serà no probabilístic.

Aquest tipus de mostra selecciona els subjectes "típics" amb la intenció que siguin casos representatius d'una població determinada. El principal desavantatge d'aquest tipus de mostreig és el fet que no és possible calcular l'error estàndard, de forma que no podem establir amb quin nivell de confiança establim l'estimació. Aquest fet suposa que les dades no puguin ser generalitzades a la població, ja que no es van considerar els paràmetres de la població a l'hora de seleccionar la mostra. Per contra, aquest tipus de mostres és útil en el cas de dissenys d'investigació que requereixin d'una controlada elecció dels subjectes amb certes característiques especificades prèviament en el plantejament del problema. Així, permeten obtenir els casos que realment interessin a l'investigador i que poden oferir una major riquesa en la recol·lecció i anàlisi de les dades.

"Hi ha moltes manes d'explicar el món de les organitzacions. El mètode del cas, que recomanem des de l'òptica del realisme, ens resulta atractiu per ser exhaustiu i rigorós. El seu àmbit d'aplicació està ben definit: contestar preguntes de tipus "per què" o "cóm" sobre fenòmens contemporànies sobre els quals no tenim control. Les preguntes d'aquest tipus conviden a generar teories i aquestes teories poden induir-se a través de la lògica del mètode del cas, tan si és un cas únic com si és múltiple. Per a la generació de teories no hi ha receptes magistrals, però sí alineaments útils. Un aspecte valuós de les teories és la seva capacitat explicativa, que, en mans dels gerents, es transformen en un arma operativa y, en mans dels acadèmics, contribueixen a la acumulació de coneixement"

(Yacuzzi, 2005:.21)

Stake (2000) i Yin (2003) recomanen que, en l'estudi de casos múltiple, el primer cas actuï com a cas pilot, de manera que permeti rectificar si s'escau

instruments, informants o processos. Sampieri (2006) cita a Stake (2000), Yin (2003), Creswell (2005) i Mertens (2005) per considerar que en un estudi de cas ha d'haver-hi triangulació de fonts de dades i poden utilitzar-se diferents eines com: documents, arxius, entrevistes, observació, grups de discussió, qüestionaris i altres, i que, per tant, podrà haver-hi dades quantitatives i qualitatives.

Per a Yin (2003), un estudi de cas està integrat pels següents components:

- Plantejament del problema
- Proposicions o hipòtesis
- Unitat d' anàlisi (cas)
- Fonts de dades i instruments de recollida
- Lògica que vincula les dades amb preguntes i proposicions
- Criteris per interpretar les dades
- Reporter del cas (resultats)

En aquesta recerca **s'estudien els subjectes en el propi escenari**, se surt per aprendre com funcionen en els seus entorns habituals. Mitjançant l'estudi de cas es realitza l'acostament a la realitat que està en funcionament.

Segons la classificació Yin (2009) és un estudi múltiple de casos, explicatiu d'un fenomen educatiu: *la direcció en la seva pràctica habitual, vinculada al seu context amb la finalitat de comprendre realitat en el seu context i l'influència d'altres factors i subjectes en el seu desenvolupament*. Bisquerra (2004,p.313) posa de relleu la potencialitat heurística amb la comprensió del contingut del text, fet que permet generar descobriments que poden propiciar propostes encaminades a millorar la pràctica.

S'opta per l'estudi de casos col·lectius o múltiple per a poder construir un cos teòric, o bé per poder acumular coneixement, sumar troballes, trobar elements comuns i diferents. Stake (2007) considera que amb l'estudi de casos no s'arriba a generalitzacions en *stricto sensu*, però sí a generalitzacions menors, perquè pot haver-hi temes, problemes que es produeixen amb regularitat durant tot el procés de la investigació en diferents casos. Però sempre destacant la unicitat i posant de relleu la singularitat de cadascun.

Respecte a la unitat d'anàlisi seguint la subdivisió de Yin (2003) es considera el cas com una unitat holística, considerant tot el cas com una sola unitat d'anàlisi, en contraposició als casos incrustats en els quals es determinen diverses unitats d'anàlisi dintre d'un cas. Es consideren les mateixes variables o aspectes, s'utilitzen els mateixos instruments per a recollir les dades i se segueix el mateix procés en general. L'estudi de casos múltiples segon Yin (2009) dona a la recerca validesa en tant que permet veure contextos diferents i pot donar possibilitats de mostrar dades més convincents i estudis globals més robustos

“En qualsevol cas, cada cas és un “tot”, una entitat per si mateixa. Tan la recollida de les dades com l'anàlisi tenen com un dels seus objectius explicar consistències i inconsistències entre casos . El nivell d'anàlisi és individual (cas per cas) i col·lectiu”.

(Sampieri, 2009:9)

8.4 Fases de desenvolupament de l'estudi de camp

Fins aquest moment s'han desenvolupat els elements necessaris per donar resposta al propòsit de la investigació, el referents o marc teòric desenvolupat d'acord amb l'objectiu de la recerca; s'han plantejat el fonaments metodològics que han de possibilitar la recollida de dades i l'elaboració d'instruments; arriba, doncs, el moment de planificar el procés metodològic. Hernández Sampieri (2009, p.525) recomana que els plantejaments siguin:

- **Oberts**, de manera que la possibilitat de modificació estigui present des de l'inici
- **Ampliables** a mesura que avança l'estudi, de manera que es puguin anar descobrint conceptes rellevants
- **Fonamentats** en l'experiència i en la intuïció
- **No dirigits** des del començament

Sense oblidar aquestes consideracions s'estableixen unes fases de desenvolupament del treball de camp que apunten les diverses accions que s'han de dur a terme. En general, el procés a realitzar és el propi d'una investigació qualitativa: preparatòria, treball de camp, analítica i informativa.

PRIMERA FASE

Aquesta fase, tot i amb entitat pròpia, va suposar el primer acostament a l'objectiu de la recerca. El treball de fi de Màster en Recerca en Educació (Navarro 2009) sobre el desenvolupament professional de l'ex direcció de centres docents. Suposa tenir en compte els avenços que es van obtenir sobre el tema. Aquesta primera recerca construïda amb cert grau de flexibilitat, obertura i possibilitat d'ampliació, ha permès poder fer les modificacions pertinents en funció dels resultats obtinguts. Les determinacions que es prenen afecten a:

- L'exercici de la direcció continua essent l'objecte d'estudi, però la recerca comprèn totes les fases de desenvolupament professional, essent-ne l'eix vertebrador la figura del director/a.
- Es consideren tots els subjectes que intervenen en l'elecció i cessament de la direcció, ampliant els subjectes participants en la recerca.
- La necessitat d'entendre com funciona la direcció en el seu entorn habitual deriva en l'elecció de l'estudi de cas i específicament, l'estudi col·lectiu de casos com a metodologia de recerca per poder transferir la recerca a situacions similars en el temps i lloc, però introduint-hi variables determinades.
- El guió d'entrevista va ser elaborada a partir del marc teòric, específicament de la descripció teòrica de les etapes de desenvolupament professional i dels requisits que també les lleis estableixen per a cadascuna de les etapes de desenvolupament professional de la direcció.
- El guió d'entrevista es va aplicar en les entrevistes en profunditat realitzades a 9 ex directors/es, fet que va permetre precisar nous elements que permeten una recollida d'informació més acurada.

Aquesta fase té un caràcter exploratori, vista en el conjunt total de la investigació. S'hi apliquen les característiques del paradigma constructivista, ja que l'estudi s'amplia quantitativament (ampliació del número de persones informants) i qualitativament en ampliar-ne la diversitat d'instruments utilitzats (entrevistes, qüestionaris, fonts documentals, observacions, grups de discussió).

SEGONA FASE

L'estudi es concreta marcant els objectius de la recerca, cosa que comporta la definició de temes tractats al marc teòric. Fet que permetrà aportar els elements encaminats a conceptualitzar i relacionar-los amb el treball de camp. Queden concretades les accions amb el següent ordre cronològic:

1. Problema i objectius generals i específics de la recerca
2. Desenvolupament del marc teòric. Determinació dels temes necessaris per aconseguir els objectius i que justifiquen la investigació
3. Disseny metodològic. Paradigma, model i mètode que s'ajusten als objectius i que possibiliten coherència en el seu desenvolupament

Respon per tant a les preguntes: què s'investiga? i també es fa explícita l'estructura de l'estudi, responent a la pregunta: com? Fase que també haurà de tenir possibilitat de modificació a mesura que s'avança en el desenvolupament de l'estudi.

TERCERA FASE

Comporta dos moments: el primer delimita el context en què es realitzarà la recerca amb especificació de la població i de la mostra, agents dels quals necessitem les dades i amb quins instruments seran recollides. En un segon moment es realitza l'entrada a l'escenari per realitzar la recollida i anàlisi de les dades. Les accions dutes a terme, per ordre cronològic, són:

1. Determinació de la població i la mostra. S'especifiquen les variables a tenir en compte per a la selecció de casos
2. Construcció i validació dels instruments i tècniques per a la recollida de dades
3. Selecció de casos i de subjectes amb determinació i justificació de variables
4. Recollida de dades del primer cas utilitzat com a cas pilot.
5. Tractament i anàlisi de dades del primer cas. Narració del primer cas
6. Recollida de dades dels casos successius
7. Anàlisi individual i transversal dels casos

8. Anàlisi de dades en funció de les etapes de desenvolupament professional de la direcció

Aquesta fase es caracteritza perquè es realitza la contrastació entre l'investigadora i els experts que validen instruments, entre la investigadora i els subjectes informants. Amb aquest procés d'interrelació es van donant processos constants de revisió, d'ajustaments que reflecteixen de manera plausible el caràcter constructivista de la metodologia de recerca utilitzada. Les preguntes d'investigació són presents i determinen l'encert dels instruments i de les persones, tant per extreure la informació requerida com per a la comprensió del fenomen objecte d'investigació. A través de l'anàlisi descobrim aquelles categories que permetran en els nostre cas comprendre i descriure les fases de desenvolupament professional de la direcció.

QUARTA FASE

La última fase és el punt culminant de la recerca, les conclusions extretes han de guardar coherència amb els objectius formulats. Les conclusions han de permetre fer aportacions teòriques, metodològiques i implicacions per a la pràctica. Les limitacions de la recerca i les perspectives per a futures recerques conclouran la investigació empresa. Quedaran reflectits en l'elaboració de l'informe corresponent.

Taula 24 - Seqüència temporal de les fases de desenvolupament de la recerca

FASE	VISIÓ DIACRÒNICA DE LES FASES DE DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA			
	Any 2009	Any 2010	Any 2011	Any 2012
1				
2				
3				
4				

Tenir present l'objectiu de la recerca permet evidenciar la intencionalitat i finalitat del procés. Suposa aportar els elements d'interpretació del fenomen en què s'inscriu la recerca i que han suscitat les preguntes de la investigació. El

objectius de recerca específics d'aquesta tesi, enunciats al capítol 1, que s'esperen acomplir en l'estudi de camp són:

- a) Descriure les fases de desenvolupament professional de la direcció i les principals dificultats en cadascuna d'elles.
- b) Caracteritzar el model de direcció en exercici en funció de la prioritat d'accions que es desenvolupen en la pràctica directiva.
- c) Recollir les propostes de millora per a cada etapa prenen en consideració la legislació vigent i la tradició i cultura en l'exercici directiu.
- d) Analitzar la valoració del càrrec i del seu desenvolupament des de la perspectiva del diferents estaments que intervenen en l'elecció i cessament de la direcció: el professorat, les famílies i l'administració d'ensenyament, l'administració local, i igualment de la direcció i dels ex director/a.
- e) Comprendre la relació que es pot manifestar entre l'exercici de la direcció i la qualitat del relleu en la direcció.
- f) Definir les implicacions que comporta el final de l'exercici de la funció directiva per a les persones que deixen el càrrec, per la persona que hi accedeix, per a l'organització en la qual exerceixen i per al propi Sistema Educatiu.
- g) Relacionar el context i la pròpia institució amb l'exercici de la funció directiva.

Seguidament en la taula 25 es veuen especificades les accions dutes a terme i la seva temporalització:

Taula 25 – Temporalització

TEMPORALITZACIÓ D'ACTIVITATS							
Activitats	Octubre Desembre 2010	Gener 2011	Febrer 2011	Març 2011	Abril 2011	Maig 2011	Juny 2011
DISSENY GENERAL	x						
MARC TEÒRIC	x	x	x	x	x	x	x
METODOLOGIA Elaboració i validació instruments Delimitació de la mostra		x x	x	x	x	x	
Obtenció de dades		x	x	x	x	x	x
Activitats	Juny Octubre 2011	Novembre Desembre 2011	Gener 2012	Febrer 2012	Març Juny 2012	Juliol Setembre 2012	Octubre Desembre 2012
Obtenció de dades		x					
Tractament de dades	x	x	x				
Redacció cas pilot		x					
Revisió			x				
Redacció dels casos			x	x	x		
Redacció transversal segons informants					x	x	
Anàlisi de resultats							x
Capítols – esborrany			x	x	x	x	
Conclusions Propostes/Limi- tacions						x	x
1er Esborrany							x
Revisió Informe final							x

8.5 Resum

S'inicia amb aquest capítol, el bloc corresponent a l'estudi de camp. La literatura sobre metodologia de les ciències socials i de l'educació en especial compta amb posicionaments epistemològics que s'emmarquen sota el terme paradigma com a primer esgraó a considerar, amb el paradigma s'alineen models i en última instància el mètode. Es descriuen les característiques principals que comporten assumir una determinada metodologia, així com l'acceptació dels criteris de rigor de la investigació científica.

La recerca s'orienta en el seu sentit general sota el paradigma interpretatiu - simbòlic, que pretén, a partir de l'observació i anàlisi de la realitat, aportar nou coneixement. El posicionament metodològic d'aquesta investigació és en la seva consideració general qualitatiu, però, utilitzant l'enquesta, quantitativa, com a mètode per obtenir la informació que sobre la temàtica objecte d'estudi oferirà el professorat dels centres. Per al desenvolupament de la investigació es seguirà el mètode inductiu descriptiu i l'estratègia metodològica emprada és l'estudi de casos múltiple.

L'estudi de casos múltiples permet l'acostament a la realitat en el seu propi context, tot acceptant les limitacions amb les que compta aquesta estratègia per la generalització; la triangulació de fonts i d'informants i el tractament rigorós de les dades, així com el continu procés de revisió i ajustament de la recerca, busca pal·liar-les, incidint en l'aspecte interpretatiu per a comprendre la realitat objecte d'estudi.

En aquest capítol es rescaten els objectius de la recerca que, juntament amb les fases i la temporalització d'activitat, marca les bases de desenvolupament dels propers capítols corresponents al marc aplicatiu.

CAPÍTOL IX – LA POBLACIÓ I LA MOSTRA

Bisquerra (2004, citant a Latorre 1996) considera que, un cop realitzada l'opció metodològica que fonamenta la manera d'entendre i estudiar la realitat, la segona decisió important és determinar quina és la població on s'ubiquen els informants i com es decidirà la mostra. És determinar amb quins subjectes es durà a terme la recerca.

Prèviament es determina l'univers que designa a tots els possibles subjectes; per extreure d'aquest la població que és el conjunt de tots els individus que reuneixen les característiques del que és l'objecte d'estudi. La mostra és el conjunt de casos extrets d'una població, seleccionats per algun mètode de mostreig segons definicions aportades per Latorre et al. (2005)

L'objectiu general de la recerca pretén comprendre com es desenvolupen les etapes professionals de la direcció docent en la pràctica; conseqüentment el context és aquell en què es desenvolupa la funció directiva. Formen part de la població: els centres on hi ha directors/es exercint el seu càrrec.

Segons la titularitat del centre, poden ser de titularitat pública, privada-concertada o privada. La recerca realitzada (Navarro 2009) es va centrar en centres públics i centres privats concertats. S'havien descartat els centres privats, perquè les funcions dels directors/es es determinen segons interessos o necessitats de la titularitat sense imperatius legals que condicionin l'exercici professional de la direcció. Finalitzada la recerca (Navarro 2009) es conclou que, de la mateixa manera que les titularitats privades, els centres privats – concertats tenen també molt poques traves legals per determinar l'exercici de la direcció (capítol IV), per la qual cosa es descarten de la població també aquest tipus de centres.

Conseqüentment la **població** està constituïda pels directors/es que exerceixen la funció directiva en centres d'Educació Infantil - Primària i Secundària de titularitat pública.

Decidir el mostreig suposa identificar quina part de la població estarà representada en la recerca, aquest procés es realitza per la impossibilitat econòmica, manca de temps i/o mitjans per accedir a tots els subjectes. Els mostreigs es divideixen en probabilístic i no probabilístics. En el probabilístic es compleix el requisit de que tots els subjectes tenen la mateixa probabilitat d'estar

en la mostra i es decideixen mitjançant diverses modalitats, però sempre considerant que no es fa distinció entre la població.

En el mostreig no probabilístic es segueixen criteris d'accessibilitat, de representativitat, o de quotes. **Les tipologies de mostreig no probabilístic són:**

- **Mostreig casual**, és a dir, utilitzar com a mostres individus als quals es té fàcil accés. El més freqüent és utilitzar aquells subjectes que en les condicions en què se situa la recerca és possible fer-ho.
- **Mostreig intencional**: en aquest cas se seleccionen subjectes particulars, que són especialistes en un tema, o rellevants com a fonts d'informació importants, segons criteris establerts prèviament per l'expert o l'investigador/a. Es seleccionen els subjectes que s'estima que facilitaran la informació necessària per donar resposta a la pregunta d'investigació.
- **Mostreig per quotes**: es fa servir quan es vol una mostra que sigui representativa de la població, però no es pot fer un mostreig per atzar. El que es fa és fixar unes quotes, que consisteixen en un nombre d'individus que reuneixen unes determinades condicions. La selecció de les quotes s'acostuma a realitzar a través de rutes o itineraris.

Latorre et al. (2005:82)

Per escollir la mostra més adequada a l'estratègia i als objectius de la recerca ens decantem per les mostres no probabilístiques i per un mostreig intencional, que suposa un procediment de selecció informal. Aquest tipus de mostra selecciona els subjectes o objectes "típics" amb la intenció que siguin casos representatius d'una població determinada.

El principal desavantatge d'aquest tipus de mostreig és el fet que no és possible calcular l'error estàndard, com en les mostres probabilístiques, de forma que no podem determinar amb quin nivell de confiança establim l'estimació. Aquest fet suposa que les dades no puguin ser generalitzades a la població, ja que no van ser considerats els paràmetres de la població a l'hora de seleccionar la mostra. Per contra, aquest tipus de mostres és útil en el cas de dissenys d'investigació com el que es realitza, ja que requereixen d'una controlada elecció dels subjectes/objectes amb certes característiques especificades prèviament en el plantejament del problema. Així, permeten obtenir els casos que realment

interessen a l'investigador i que poden oferir una major riquesa en la recollida i anàlisi de les dades.

El tipus de mostra es dissenya seguint també els criteris enumerats per Flick (2004, citant a Patton 1990): mostreig **de cas típic**, que seran el conjunt d'informants que reuneixen la característica de ser directors/es, **amb variació** respecte al centre educatiu on desenvolupen l'exercici de la direcció i, seran similars en alguns aspectes, però que diferiran en d'altres. Es van transferir els estudis a situacions similars en temps i lloc, però introduint les variables que poden ser diferenciadores.

La representació dels conceptes enumerats i de la concreció en la recerca queda reflectida en el següent esquema, que serà detalladament explicat en els apartats successius d'aquest capítol:



Figura 10 – Representació de la població i mostra

9.1 Variables que determinen la selecció de casos

A l'hora d'establir les variables es consideren les que poden o no posar de manifest diferències entre els centres docents públics. Són variabilitats decidides a priori sobre elements diferents del context (tipus de població), del propi centre (grandària) i dels que figuren en exercici o ex exercici de la direcció (novell, expert...).

Les variables establertes són:

- **Etapas educatives:** Escoles d'Infantil-Primària i Instituts de Secundària. L'organització dels centres, l'alumnat, el professorat i la cultura pròpia d'aquests centres fa que puguin donar-se certes diferències, tant respecte al rol que desenvolupa la direcció com respecte a les opinions que sobre la direcció tenen els diversos informants.
- **Grandària del centre:** en funció del nombre d'alumnat i nombre de professorat es propicien relacions personals ben diferenciades, tant en relació a la càrrega de tasques que ha d'assumir la direcció com a les facilitats o dificultats comunicatives. La complexitat augmenta en centres amb un gran nombre de professorat, on l'establiment d'estructures organitzatives i la planificació seran més complexes.
- **Ubicació geogràfica:** variabilitat respecte a poblacions: grans, de més de 3000.000 habitants; mitjanes, de més de 20.000, i de pobles, de menys de 10.000 habitants. S'estableixen diferències de relacions amb la comunitat, d'arrelament a l'entorn, de facilitat per al coneixement de l'alumnat i de les famílies.
- **Rendiment acadèmic de l'alumnat:** s'entén que un centre té un alumnat amb alt rendiment quan estan per sobre de la mitjana en les proves que realitza el Departament d'Ensenyament i que es fan públiques; també constitueix una bona font d'informació el que els diferents membres de la comunitat aprecien. S'entén que un centre té dificultats quan així ho marquen els resultats obtinguts, o bé és aquest el sentiment dels diferents estaments de la comunitat educativa. El rendiment de l'alumnat ve condicionat per el tipus d'alumnat que arriba a les aules i per la possibilitat de diversificació curricular que es realitza. Assumir els reptes de millora de resultats és una de les noves funcions que recau en la direcció. La realització de proves externes en aquest moment situa aquest indicador en el punt de mira de l'Administració Educativa i de la societat en general.
- **Diversitat d'accés a la direcció** en forma i temps d'exercici: proposta de l'administració per nomenament (extraordinària), elecció per presentació oficial de candidatura amb selecció i procés preceptiu (ordinària). La

normativa sobre l'accés a la direcció ve determinada pel decret de direcció (DECRET 155/2010), si bé en la pràctica es poden donar situacions excepcionals. No sempre la pràctica es correspon amb l'emmarcament que administrativament es determina. Hi ha nomenaments que poden ser simplement un pas previ per manca de correspondència entre els períodes que convoca l'administració i el moment de l'accés al càrrec.

- **Diferents sortides de l'ex-direcció** amb la qual s'ha efectuat el relleu del càrrec: al mateix centre, promoció a d'altres tasques superiors, direcció d'una altra escola, docència en una altra escola, etc... La nova legislació vigent afavoreix poder escollir entre possibilitats diferents. És important per la direcció que accedeix al càrrec la qualitat amb què s'ha efectuat el relleu, i la continuïtat o el trencament en els plantejaments educatius del centre.
- **Antiguitat en el càrrec de direcció:** recent, amb un període d'exercici, exercicis perllongats. Veure diferents moments del desenvolupament professional de la direcció permetrà la comprensió des de l'exercici professional de les prioritats i dificultats que es donen en cada moment del desenvolupament professional de la direcció segons el temps que es porta exercint el càrrec.
- **Gènere del director/a:** compensar el nombre d'homes i dones. No s'estableix proporció entre el nombre de direccions i el gènere, si bé pot enriquir la comprensió de la temàtica el fet de veure perspectives diferents per si s'estableixen diferències. Va ser una variable que es va introduir després del 4rt cas, quan, sense tenir-la en consideració, només hi havia un home i tres dones. No responia a la situació real i es va introduir la variable i els dos darrers casos s'han buscat homes en l'exercici de la direcció per compensar i poder tenir la mateixa proporció d'homes i dones.

9.2 Perfil de la mostra: Els casos estudiats

Stake (2007) proposa tenir en compte el següents aspectes a l'hora de seleccionar els casos:

- A partir dels objectius seleccionar els casos que es poden portar a la comprensió dels *asertos* o informacions destacades
- Fàcils d'abordar
- Mantenir equilibri i varietat
- Economia i temps destinat a la recerca

En les dues primeres seleccions de casos es prioritza la facilitat per abordar-los, que facilitin la recerca i propiciïn la seva realització. Tal com s'observa a la taula 26 primer és un centre d'Infantil – Primària i en segon lloc un centre de Secundària. Per poder tenir l'experiència de totes dues tipologies de centres, per si es feia necessari establir diferències en la recollida de dades. Les seleccions successives es fan de forma esglaonada, a mida que es van complint variables, predomina la característica de buscar equilibri i varietat entre els casos seleccionats.

Per escollir la resta dels centres s'han tingut en compte totes les variables definides i específicament es contempla la mateixa proporció, i en la mostra de centres de Primària i Secundària; variabilitat, però no proporcional, de centres ubicats en poblacions grans, mitjanes i petites, definides en l'apartat anterior; tampoc proporcional, però present la grandària del centre referida a nombre de línees i nombre de professorat.

Respecte a l'accés de la direcció al càrrec, es contemplen les variacions que preceptivament es donen als centres docents i es contemplen totes les possibilitats d' aquesta variable; també s'ha tingut en compte els anys d'exercici en el càrrec, així s'ha contemplat des de direccions novells fins a directors/es amb més de 20 anys d'exercici en la direcció.

En deixar la direcció del centre, les persones opten per opcions diferents depenent de les possibilitats laborals o personals que tenen; ha estat una variable no buscada però en la que s'han donat opcions diferent entre els diferents casos.

Quants casos hi ha d’haver en un disseny múltiple? És òptim, com en qualsevol mètode d’ investigació qualitativa, tancar la mostra quan s’han donat resposta als objectius i, en aquesta recerca, també quan es compleixen les variables establertes. Sampieri (2008) en proposa entre 2 i 10. Stake en proposa entre 4 i 10 casos. Tal com considera Yin (2009) els criteris de mostreig són irrellevants, així que la selecció de casos es fa atenent que puguin facilitar la informació i variables necessària, tal com recomana Latorre (2003). En el cas d’aquesta recerca es decideix constituir una mostra de 6 casos, perquè amb aquest nombre es dona cobertura a les diferents variables establertes.

La decisió de fer un estudi multi cas no obvia que com recomana Yin (2003) es considera el cas com una unitat holística, considerant tot el cas com una sola unitat d’anàlisi. Es consideren les mateixes variables o aspectes, s’utilitzen els mateixos instruments per a recol·lectar les dades; se segueix, en general, el mateix procés i s’analitzarà el cas com a unitat única.

Així la mostra queda configurada amb tres centres d’Infantil- Primària i tres centres de Secundària. Equilibrada entre tipus de població, grandària del centre, rendiment acadèmic de l’alumnat, accés al càrrec i antiguitat en l’exercici i diferents acomodament professionals al final de l’exercici de la direcció. El gènere ha quedat proporcional en la globalitat tres dones i tres homes i amb diferent proporció respecte a l’exercici en les etapes , en els centres d’Infantil – Primària hi ha dues dones i un home i a Secundària dos homes i una dona, aproximadament congruent amb la proporció d’homes i dones que es donen en les dos etapes educatives. (veure taula 26).

Taula 26 – Perfil de la mostra dels casos estudiats

VARIABLES	CAS 1	CAS 2	CAS 3	CAS 4	CAS 5	CAS 6
ETAPES	INFANTIL PRIMÀRIA	SECUNDÀRIA	INFANTIL PRIMÀRIA	SECUNDÀRIA	INFANTIL PRIMÀRIA	SECUNDÀRIA
GRANDÀRIA	2 línees 20 Professors	5 Línies ESO 80 professors Cicles Formatius Batxillerat	2 línies 30 Professors	3 línies. ESO Cicles Formatius Batxillerat 55 professors	1 línea 250 alumnes 15 professors	2 línies ESO Batxillerat 30 professors
UBICACIÓ	Població 7.000 Pla del Bages	Població 25.000 Baix Llobregat	Població 15.00 Vallès Occidental	Població 17.000 Vallès Oriental	Capital Barcelona Nou barris	Capital Barcelona Sans
RENDIMENT ACADÈMIC	Mitjà	Bo	Bo	Mitjà -baix	Molt baix	Baix
Accés a la direcció	Proposta inspecció entre dos candidats Nomenament	Iniciativa pròpia Acreditació Projecte direcció	Vacant i proposta per Acreditació i ser Cap d'estudis Projecte de direcció	Proposta departament Nomenament Projecte direcció 1 any després	Proposta de nomenament pel departament Centre sense direcció	Votació claustre Acreditació Projecte de direcció
Sortida de la direcció anterior	Final període. Exercici mestra al mateix centre	Final de l'exercici Departament d'Educació	A un altre centre exercici de mestra	Li treu el càrrec l'administració. Al mateix centre professor	Final del període. Deixa vacant la direcció Jubilació actual	Jubilació
Antiguitat al càrrec	Inici del càrrec	11 anys	8 anys	2 anys	6 / 8 any Anterior/ actual	22 anys al mateix centre
Gènere	D	H	D	D	H	H

9.3 Els informants dels casos

Els objectius específics de la recerca, són els que porten a la determinació d'informants. Es pretén estudiar el cas des de diferents perspectives, i per això cal incloure tots els agents que poden verificar la informació subministrada pel subjecte principal i també aportar informació sobre l'objecte d'estudi: la direcció.

Per a cada cas seran subjectes informants:

1. **El director/a del centre** escolar és l'eix vertebrador del cas, objectiu principal de la recerca amb qui s'establirà el primer contacte, se li informará de l'objectiu de l'estudi, dels instruments i dels subjectes que seran informants. La direcció del centre ha de ser el primer contacte i la seva actitud en front de l'estudi serà bàsica per a un desenvolupament òptim de la recerca. La direcció del centre és objecte d'avaluació per part de la comunitat educativa; per tant, és necessària una actitud de disposició i col·laboració per poder accedir als altres subjectes informants i per subministrar les fonts documentals, així com l'observació.
2. **El professorat**, proporcionarà informació molt important, respecte al director/a del seu centre i en farà la valoració. I respecte a la cultura que determina l'acceptació o rebuig del model de direcció. Com a estament intervenen en la comissió de selecció de la direcció i en l'elecció i cessament a través dels seus representants en el Consell Escolar. La mostra serà captiva i es proposa realitzar el qüestionari en una sessió de claustre o en reunions d'equips docents, de manera que es pugui accedir al conjunt de professors/es del centre.
3. **La ex direcció**, en tant en quant oferirà informació respecte la cultura establerta en l'exercici de la direcció, com s'ha efectuat el relleu i de quina manera ha continuat la seva vida professional. Es Justifica per la importància que té la sortida de la direcció com a element que pot ser dissuasori en l'accés a la direcció del centre escolar.
4. **La inspecció d'ensenyament** té un paper clau, donat que presideix la comissió de selecció, participa en l'elecció i cessament i és l'autoritat educativa que coneix, segueix i pot avaluar l'exercici de la direcció. Aquest informant, per la tasca que assumeix, és coneixedor de molts directors/es

en exercici. És també la persona encarregada de fer la proposta de nomenament quan no es presenten candidats.

5. **Les famílies** són l'estament de la comunitat educativa que intervé per mitjà dels seus representants en tot el procés de selecció, elecció i cessament. Sense deixar de considerar les seves opinions sobre com s'exerceix la direcció al centre escolar i com consideren que hauria de ser. El grup de pares i mares el formaran a proposta de la direcció, un grup d'entre 5 i 10 membres que formin part del consell escolar i/o de l' AMPA.
6. **L'administració local** intervé en el procés de selecció, elecció i cessament. Manté contactes directes i habituals amb la direcció del centre, tant per l'acompliment de les responsabilitats en aspectes de funcionament i serveis com per l'oferta de programes específics municipals. Es demanarà a la regidor/a d'ensenyament (habitualment en les poblacions) o el tècnic de districte (a Barcelona) la seva col·laboració i serà la persona que determini, i a ser possible la que assisteixi a les sessions de Consell Escolar del centre.
7. **Experts en direcció** des de la perspectiva de coneixedors i estudiosos de la temàtica poden aportar la visió més conceptualitzada i reflexiva. Externs al cas, poden també opinar sobre la direcció docent. Es constituirà un grup format per directors/directores en exercici, professors universitaris experts en organització i gestió de centres i representants de les associacions de directors/es.
8. **Fonts documentals** una de les condicions necessàries per poder construir un cas és la contextualització. Conèixer el seu context significa poder accedir als documents institucionals com poden ser: el projecte educatiu, el Pla i la Memòria del Centre, els plans estratègics institucionals o propis, resultats d'aprenentatge, etc.. Serà imprescindible entendre les informacions recollides. Aquestes poden ser complementades pel propi director/a del centre, que pot destacar-ne els aspectes més importants, més viscuts per la comunitat educativa i es podria ampliar amb altres subjectes com els coordinadors pedagògics i/o caps d'estudi si així es considera. Els resultats s'integren en el cas.

La mostra quedarà, doncs, establerta amb sis casos i amb el següents entrevistes, qüestionari, i informants:

Taula 27 - Relació d'entrevistes, qüestionaris i informants

CASOS	ENTREVISTES INDIVIDUALS	ENTREVISTES DE GRUP		TOTAL ENTREVISTES	QÜESTIONARI PROFESSORAT	GRUP EXPERTS	TOTAL INFORMANTS
		ED	FAM				
		1	4				
2	4	1/1	1/8	13	49	62	
3	4	1/2	1/6	12	30	42	
4	4	1/4	1/7	15	32	47	
5	4	1/2	1/1	7	20	27	
6	2	---	1/7	9	20	29	
TOTAL	23	5/11	6/37	70	181	10	251+10

9.4 Resum

L'estudi de camp s'origina en el moment que entrem en contacte amb l'escenari, és imprescindible dissenyar i definir qui serà el subjecte o subjectes de la recerca i alhora determinar quins instruments utilitzarem. En aquest capítol es defineix que:

- L'univers: directors/directores docents; la població: són els directors /directores que desenvolupen la carrera professional en centres públics de Primària i Secundària.
- La mostra ha quedat configurada atenent a variables específiques i està constituïda per 6 casos: tres centres d'Infantil- Primària i tres Instituts de Secundària.
- S'especifiquen les característiques dels centres docents on treballa el director/a.
- Els informants de cadascun del casos són: la direcció, l' ex direcció, els pares i mares, el professorat, la inspecció educativa, l'administració local,

en alguns casos l'equip directiu que aportaran la seva visió sobre la direcció del seu centre i sobre la direcció en general. A més de les fonts documentals.

- Seguint a Yin (2003) es considera el cas com una unitat holística, considerant tot el cas com una sola unitat d'anàlisi amb informants diversos.

CAPÍTOL X – INSTRUMENTS I TÈCNiques PER LA RECOLLIDA DE DADES

Stake (2000), Yin (2003), Creswell (2005) i Mertens (2005) consideren que en un estudi de cas hi ha d'haver triangulació d'informants i d'instruments (documents, arxius, observació, entrevistes, focus grups, qüestionaris i d'altres). La triangulació de les fonts permet poder confrontar les informacions rebudes i incrementar la seva validesa.

McMillan (2005) considera que en la investigació qualitativa convé la combinació d'estratègies, les que anomena "*multi mètode*", perquè afavoreix el contrast entre les diferents fonts d'informació i així augmenta la credibilitat de la recerca. En les investigacions hi ha normalment un instrument bàsic de recollida de dades, a més d'altres instruments.

"Els investigadors escullen normalment una estratègia de recollida de dades bàsica i utilitzen altres estratègies per verificar els descobriments més rellevants abans d'abandonar definitivament el camp de la recerca."

McMillan, 2005,p.441

En la recerca s'utilitzaran diversos instruments en funció dels subjectes informants, prioritzant les dades qualitatives en entrevistes semi estructurades en profunditat, i grups de discussió. El qüestionari serà un altre dels instruments que s'utilitza per a l'enquesta al professorat i servirà per obtenir dades quantitatives. S'hi inclouran també dades documentals i el quadern de camp a fi d'enfortir l'amplitud i profunditat de la recerca.

10.1 L'entrevista semi estructurada

La naturalesa del problema plantejat per a la recerca fa que sigui molt important la percepció de les persones sobre la temàtica objecte d'estudi i l'entrevista en profunditat semi estructurada és la tècnica d'investigació emprada més adequada per la consecució dels objectius. L'entrevista en profunditat constitueix una font d'informació que revela aspectes que expliquen les accions que es duen a terme. L'investigador coneix a través de les respostes la persona, tot possibilitant la comprensió de la situació que es vol analitzar. Permet arribar a informacions que no són observables, com els sentiments, les intencions, la motivació. Els informants aportaran les vivències i percepcions amb les quals

s'anirà configurant a visió de la realitat i que permetrà donar resposta als interrogants dels objectius de la recerca.

A. Construcció de l'entrevista i validació de contingut

El guió bàsic per a la realització de l'entrevista, seguint les indicacions de Vallés (2003), s'ha elaborat responent a les preguntes de recerca i establint la relació amb el marc teòric que se'n deriva. Així es poden aplicar criteris de coherència i de contrastació amb l'objectiu de la recerca, que permetrà obtenir les informacions rebudes i que seran objecte de categorització.

Construcció de l'entrevista: relació entre l'interrogant de la recerca, els objectius, marc teòric i categories (veure taules 28, 29 i 30):

Taula 28 - Construcció entrevista: Fase d'inici (Adaptat de l'esquema Castro 2006)

Interrogant	Objectiu	Marc Teòric	Categories	Entrevista Exploratòria
<p><u>FASE D'INICI</u></p> <p>Com s'accedeix a la funció directiva. Com condiciona el context històric el desenvolupament de la direcció, quina és la legislació actual que regula l'exercici del càrrec?</p>	<p>Objectius específics a,b,d</p>	<p>Evolució històrica de la Direcció: del cos de directors a la direcció no professional i electa.</p> <p>Regulació legal.</p> <p>Les fases en el desenvolupament professional.</p>	<p>Accés</p> <p>Antiguitat</p> <p>Experiència gestió</p> <p>Formació prèvia</p> <p>Exercici</p> <p>Expectatives</p> <p>Propostes</p> <p>Lleis- LOE</p> <p>LEC</p> <p>Direcció professional</p> <p>Direcció electa</p>	<p>Quines condicions preceptives hi havia en el moment en que es va presentar a l'elecció per a la direcció, i compliment efectiu d'aquestes?.</p> <p>Amb quina formació específica es va accedir al càrrec de direcció?. Com es valora la formació que es tenia? Es creu necessària la formació?</p> <p>Experiència en gestió. Càrrecs que es van ocupar amb anterioritat a l'accés a la direcció i valoració de la conveniència.</p> <p>Quina va ser la motivació per presentar-se o acceptar la direcció? Les expectatives, respecte a l'exercici, van millorar o empitjorar?, Per què?</p> <p>Quines opina que van ser les preocupacions i dificultats més importants durant el desenvolupament del mandat</p> <p>Quines millores introduiria</p>

Taula 29 - Construcció entrevista: Fase de desenvolupament (Adaptat de l'esquema Castro 2006)

Interrogant	Objectiu	Marc Teòric	Categories	Entrevista Exploratòria
<p><u>FASE DE DENSENVOLUPAMENT</u></p> <p>Com es va desenvolupar la carrera professional dels ex directors/es en l'exercici del càrrec?, Quins són els models de direcció explicitats de les teories de l'Organització Escolar en la pràctica docent?</p>	<p>Objectius específics:b,c,d,h</p>	<p>Paradigmes organitzacionals i models de direcció.</p>	<p>Desenvolupament</p> <p>Paradigma</p> <p>Model</p> <p>Funcions</p> <p>Formació permanent</p> <p>Suports</p> <p>Compensació</p> <p>Dificultats</p> <p>Propostes</p>	<p>Com es valora l'exercici de la direcció, què ocupava majoritàriament el temps dedicat a la direcció? Que es volia aconseguir sobre tot?</p> <p>Com es va progressar en la formació durant l'exercici de la direcció? Estaria a favor de l'especialització professional de la direcció?. Per què? En quin sentit?</p> <p>Quins suports i recursos institucionals van ajudar al desenvolupament de les tasques directives?</p> <p>Les condicions que es rebia com millores salarials i d'altres van compensar respecte a les obligacions i responsabilitats?</p> <p>Quines opina que van ser les preocupacions i dificultats més importants a durant el desenvolupament del mandat?</p> <p>Quines millores introduiria per fer més eficaç la funció directiva?.</p>

Taula 30 - Construcció entrevista: Fase final (Adaptat de l'esquema Castro 2006)

Interrogant	Objectiu	Marc Teòric	Categories	Entrevista Exploratòria
<p><u>FASE FINAL</u></p> <p>De quina manera, com i quan, finalitza l'exercici de la direcció ?</p>	<p>Objectius específics: f, g, i</p>	<p>Fase de sortida de l'exercici professional</p>	<p>Causa finalització</p> <p>Desenvolupament Professional:</p> <p>Relleu</p> <p>Dificultats</p> <p>Relacions</p> <p>Aprofitament</p> <p>Compensació</p> <p>Propostes</p>	<p>Per què va deixar la direcció?. Com va viure el procés? Com va ser i com podria haver estat des del seu punt de vista?</p> <p>Les noves compensacions que ofereix la LOE i la LEC en accedir i finalitzar en el càrrec les considera un avenç?</p> <p>Es va planificar el relleu? Va poder col·laborar amb la nova direcció?</p> <p>Quines opina que van ser les preocupacions i dificultats més importants al final del mandat?</p> <p>Com es va sentir tractat per la comunitat educativa, per la titularitat i l'administració?</p> <p>Quines millores introduiria per compensar la sortida de la direcció?</p>

S'optà per l'entrevista en els directors/es, ex directors/es, la inspecció d'ensenyament i el representant de l'administració local. L'entrevista consta de dos blocs de preguntes: unes sobre la vivència del propi exercici de la direcció, que en el cas d'altres informant (ex direcció, inspecció, administració local) són referides al director /a del centre i que estan encaminades a contrastar la informació rebuda (triangulació de dades); el segon bloc de preguntes fa referència a la direcció en general, amb preguntes específiques sobre les etapes de desenvolupament professional de la direcció.

B. Validació empírica

Stake (2007) recomana que sigui un procediment habitual la utilització de les preguntes en una prova pilot, així que les preguntes van ser fetes als ex directors/es en la primera fase de la recerca (Navarro 2009). El guió va ser efectiu per aconseguir generar informació i es va poder donar resposta als objectius de la recerca amb les informacions recollides. Es van introduir petites modificacions en les indicacions de cadascuna de les preguntes que fan referència a aspectes a tractar en les etapes de desenvolupament professional dels directors/directores.

El desenvolupament de les fases de la carrera professional és l'objectiu principal sobre el qual es vol obtenir informació i s'afronta la nova situació de recerca amb una certa garantia de la utilitat del guió elaborat. La comprensió per part del subjectes informants va ser adequada, si bé s'han incorporat algunes modificacions en el guió d'entrevista segons el rol dels entrevistats: adequació del lèxic utilitzat segons el grau de coneixement de la professió i ajustaments d'amplitud segons el protagonisme de la persona entrevistada. El guió d'entrevista és el mateix per als directors/es i ex directors/es, i és específic el de la Inspecció d'ensenyament i el del tècnic/a de l'Administració local, per la qual cosa hi ha tres models de guió. (Veure entrevistes CD annexes 1.1, 1.2, 1.3, 1.4)

C. Procés de realització de les entrevistes

Es detalla com s'ha produït tot el procés per recollir la informació i se n'expliciten tots els passos:

- a) El guió d'entrevista és enviat per correu electrònic a la persona amb una setmana d'antelació aproximadament. L'objectiu és que no hi hagi inquietud respecte a les preguntes que es realitzaran.

- b) L'entrevista s'inicia amb una conversa sobre l'escola, o un tema d'actualitat educativa que doni peu a generar un ambient de confiança.
- c) Es demana permís per enregistrar l'entrevista. Durant el desenvolupament es van traient els temes a partir de preguntes significatives per a la persona entrevistada, per exemple què et va decidir a ser director/a,? En el cas de la direcció, sap com va accedir a la direcció en director /a? En el cas de la inspecció etc... si bé sempre s'ha adequat a l'ambient que es respirava durant la primera part de presentació i segons la manera de ser de la persona entrevistada.
- d) Les transcripcions s'han realitzat de manera sistemàtica, primer amb la transcripció paraula per paraula de tot el material enregistrat i després introduint la informació de manera ordenada, per facilitar el tractament amb material informàtic.
- e) Les converses, en moltes ocasions, van d'un tema a un altre i introdueixen noms de llocs i persones que serien elements d'identificació. En bé de la comoditat de l'informant durant la realització de l'entrevista, es demana que no es preocupin, que posteriorment seran eliminats. S'han eliminat, per tant, totes les referències que facilitarien la identificació i que trencarien amb l'anonimat compromès. Es conserva tot en el material àudio.
- f) S'han resumit les informacions anecdòtiques o alienes a la recerca. Els entrevistats han trobat fàcilment complicitat amb la investigadora, molt coneixedora de l'escenari de recerca pel seu exercici de directora docent.
- g) Les transcripcions han estat totes realitzades per la investigadora i acompanyades del quadern de camp que escrivia només sortir de l'entrevista i que han fet possible contextualitzar la situació i ampliar el sentit de la informació de manera més precisa.
- h) Es conserven en format àudio totes les entrevistes per poder ser comprovades, en un fitxer del programa Speech Exec Dictate, que en facilita la reproducció i la conservació.
- i) Realitzada cadascuna de les entrevistes del primer cas (considerat cas pilot), s'ha remès una copia a tots els informants per tal que verifiquessin la transcripció realitzada. En el primer cas es van recollir algunes

modificacions que eren més aviat ampliacions de la informació recollida que no pas pròpiament desacords amb la transcripció realitzada. En les entrevistes del altres cinc casos s'ha enviat la transcripció sempre que ha estat sol·licitada i ha estat retornada amb algunes modificacions, com en el cas pilot, precisant o ampliant informacions. En algun cas s'ha demanat que s'enviés, però no s'ha fet el retorn.

D. Incidències

- a) Les entrevistes amb la direcció del centre sempre han sigut com a mínim dues: la primera, de presentació de la recerca i la segona, específica sobre el seu desenvolupament professional a la direcció. La primera entrevista en cap cas ha sigut enregistrada, entenent que encara no hi havia l'acceptació de la recerca, per la qual cosa s'escrivia la narració el més aviat possible i servia de base per iniciar la conversa de l'entrevista pròpiament dita. Després de realitzades les entrevistes amb tots els informants interns i externs al centre se'n realitza normalment una de comiat i agraïment, que tampoc s'enregistra i que de vegades suposava nova informació sobre l'escola o l'exercici de la direcció.
- b) En general, totes les persones entrevistades han sigut molt generoses amb la dedicació de temps i la qualitat de les informacions subministrades. Sempre he tingut la sensació que es generava un bon ambient de confiança fins i tot en algun cas s'han fet confidències, a enregistrament tancat, que, si bé no s'han reproduït sí que han permès entendre la situació, les persones i els esdeveniments que explicaven.
- c) La durada habitual de les entrevistes ha sigut de 1.30 minuts, algunes de dues hores i les realitzades al representant de l'administració local més curtes, en cada enregistrament se n'especifica el temps, junt amb la data.
- d) El coneixement de l'escenari de recerca i l'hàbit de tractar professionalment les diferents persones entrevistades ha facilitat que es generés empatia amb la persona entrevistada, i l'obtenció de bones respostes, fetes amb naturalitat i amplitud, molt valuoses per a la recerca.

- e) En algun cas no s'ha pogut realitzar l'entrevista per manca de resposta de la persona o negació a fer-la. Es constata en la narració de cadascun dels casos.

10.2 Grups de discussió (Focus grup)

Alguns autors consideren el grup de discussió com una espècie d'entrevista en grup (Sampieri 2008,p.605). La tècnica permet recollir opinions d'un grup d'iguals sobre un determinat tema en un ambient de confiança. Sampieri (2008) citant a Creswell (2005) considera que la grandària del grup depèn de la temàtica; si es tracten emocions o temes complexos, és convenient que el grup estigui format per entre tres i cinc persones; en el cas de tractar temàtiques menys compromeses, entre 6 i 10 participants. També es recomana que la unitat d'anàlisi sigui el grup. L'investigador ha d'actuar com a moderador expert per plantejar les temàtiques que permetran obtenir informació rellevant sobre l'objectiu de la recerca.

S'utilitza per obtenir la informació de les famílies i del grup d'experts. S'entén que generar la discussió al voltant d'unes preguntes claus permetrà oferir les opinions dels subjectes respecte a la direcció del centre, obtenint així la triangulació de dades amb altres informants i tanmateix una valoració referida en general a la direcció en els centres d'ensenyament.

10.2.1 Grup de discussió de les famílies

L'objectiu és analitzar la valoració del càrrec i del seu desenvolupament des de la perspectiva dels pares i mares, amb la finalitat de:

- Triangular la informació obtinguda dels altres informants: direcció i ex direcció.
- Analitzar la valoració del càrrec de la direcció en les seves etapes de desenvolupament.

A. Construcció

S'elabora el guió d'entrevista (Veure CD annex 1.5) a partir de les etapes de desenvolupament de la direcció: l'accés al càrrec, el desenvolupament de l'exercici i la sortida. Es construeix a partir de l'entrevista de la direcció, que serveix de marc de referència, però amb un llenguatge adequat, de registre més

col·loquial. Com a exemples, en el quadre següent es comparen algunes preguntes del guió de l’entrevista a la direcció i les del grup de les famílies.

Taula 31 - Construcció guió d’entrevista a les famílies

Objectiu de recerca	Guió entrevista Direcció	Grup Discussió Famílies
Descriure les fases de desenvolupament professional de la direcció i les principals dificultats en cadascuna d’elles.	Quines condicions preceptives hi havia en el moment en què es va presentar a l’elecció per a la direcció, i acompliment de les mateixes?	Van participar en el procés d’elecció? Ho varen saber amb antelació? Què opinen de com es fa l’accés al càrrec?
Caracteritzar el model de direcció en exercici en funció de la prioritat d’accions que es desenvolupen en la pràctica directiva	Com es valora l’exercici de la direcció? Què ocupava majoritàriament el temps dedicat a la direcció? Què es volia aconseguir sobre tot?	Quins problemes o dificultats creuen que se li presenten habitualment al director/a?

B. Validació de construcció i contingut i empírica

La validació del guió d’entrevista és teòrica en tant que parteix del mateix esquema elaborat per a l’entrevista nuclear (taula 28,29 i 30) i experimental, ja que s’aplica en el primer cas, considerat com a cas pilot, amb l’objectiu d’introduir les modificacions pertinents.

C. Procés de realització de les entrevistes de grup

La proposta és constituir un grup d’ entre 5 i 10 pares i mares que siguin membres del Consell Escolar o de la Junta de l’AMPA (associació de mares i pares), per considerar que són les persones d’aquest estament més coneixedores de la vida escolar.

Les pautes amb l’òbvia adequació a les circumstàncies són les següents:

- a) Presentació de la investigadora i del’ objectiu i finalitat de la recerca.
- b) Explicació sobre cómo es desenvoluparà la sessió i el caràcter anònim i confidencial de les intervencions.
- c) Intervencions voluntàries sobre la direcció del centre. Preguntes del tipus: sabeu des de quan és director/a? Estàveu en la comissió d’elecció? Quina és

la feina/funció a la que penseu que dedica més temps el director/a? Què espereu que us solucioni la direcció? Quina és la raó per la qual els pares/mares demanen entrevista amb la direcció? Sempre quan teniu un problema/ suggeriment acudiu a la direcció?....Preguntes directes que s'acostin al llenguatge i problemàtica de les famílies, defugint de preguntes estereotipades o molt professionals.

- d) Amb la necessitat de generar un clima de confiança, s'escolten els problemes que les famílies volen tractar, però s'intervé per conduir el tema cap a l'objecte d'estudi.
- e) La durada del grup s'estima entre 1 hora i un 1.30.
- f) S'enregistra la informació seguint les mateixes pautes que en les entrevistes individuals.
- g) En el primer cas, com en els altres instruments enregistrats, s'envia la transcripció a la persona acordada, que agraeix l'enviament, però no se'n fa la devolució.
- h) L'esquema s'ha d'adaptar al nivell dels assistents, es redacta l'esquema general, però depenent del tipus de pares i mares que assisteixen caldrà no fer preguntes amb terme professionals que puguin coartar al grup. El nivell socio-cultural de les famílies pot ser molt divers depenent de la ubicació del centre i d'altres aspectes; és important prendre en consideració aquest aspecte per no provocar situacions incòmodes per a les persones que hi participen.

D. Incidències

- a) L'organització del grup, l'ha realitzat en tots els casos, la direcció del centre respectant la proposta respecte als criteris de constitució del grup.
- b) Resulta fàcil per a la investigadora, donada la seva condició de directora, tractar amb els pares i mares; així com entendre que, sense deixar de banda l'objectiu de la recerca, habitualment és a través del fet que puguin explicar els seus problemes personals o com a col·lectiu que s'aconsegueix generar un bon clima. I sempre s'ha generat un bon ambient que ha permès obtenir la informació necessària.

- c) Els horaris per a la realització s'han hagut d'ajustar sense condicions, essent habitual la cita al vespre o en les hores d'atenció de les AMPAS al final de l'horari laboral .
- d) No sempre ha estat possible que el nombre s'ajustés al desitjable per manca de pares i mares participants. En el cas 5 només es va entrevistar una mare, perquè ella i una altra que no podia venir, formaven l'AMPA.
- e) Les diferències entre el informants del diferents casos són considerables tal com s'havia previst i com es constatarà en la narració de cadascun dels casos, tant pel que fa a coneixement de la temàtica com pel que fa a criteris i opinions sobre la direcció.

10.2.2 Grup de discussió d'experts

L'objectiu és recollir informació sobre el model de direcció de centres docents, no són informants de cap cas, sinó externs i la informació recollida servirà per a l'anàlisi transversal. La construcció del guió, la realització i conclusions va ser duta a terme amb la col·laboració de dues persones membres com la investigadora de l'equip de redacció de la revista FORUM i en la qual va ser publicat un article amb el resultat i conclusions del debat (Cano, Gradailla i Navarro 2011).

Van participar en el debat un conjunt de persones expertes en direcció docent des de diversos àmbits: directors i directores en exercici (4 persones), representants de l'associació de directius AXIA (2), professorat universitari de la UAB i de la UB dels departaments de didàctica i organització (3) Assessor de centres (1). No es va poder comptar amb la Inspecció d'Educació que, per motius diversos, van excusar la seva presència. En total, 10 persones.

A. Construcció

Es va construir el guió amb unes preguntes que van ser lliurades als participants i d'altres que podien orientar la discussió. Les preguntes s'elaboren a partir de les noves funcions que contempla el decret de direcció. Es va fer una programació del temps a fi de poder tractar les diverses temàtiques, que es van articular a l'entorn de tres eixos:

- La nova normativa sobre direcció (DGC. Decret 155/2010)
- La participació democràtica en la gestió de centres
- El perfil del nou directiu professional que es dibuixa en les noves normatives

Taula 32 - Guió d’entrevista grup d’experts

BLOC	PREGUNTES LLIURADES ALS PARTICIPANTS	SUBPREGUNTES PER ORIENTAR LA DISCUSSIÓ
<p>Bloc 0 3’</p>	<p>Agraïment, informació sobre objectius i durada, permís per a l’enregistrament àudio i vídeo</p>	
<p>Bloc 1 25’</p>	<p>Bloc I: NOU MARC NORMATIU</p> <p>La LEC i els Decrets que la desenvolupen dibuixen un nou model de centres amb autonomia i un nou perfil de directius amb atribucions de lideratge i responsabilitats en la gestió del personal docent.</p> <p>Quins canvis es poden produir?</p> <p>Punts forts i febles Conseqüències d’aquesta perspectiva</p> <p>Què en penseu, d’aquest nou model que es dibuixa?</p>	<p>S’emmarca en una autèntica autonomia de centres o en un simple procés de descentralització o desregulació? Forma part d’un laissez faire per part de l’Administració?</p> <p>Quin paper té el projecte educatiu com a mecanisme vertebrador de les decisions que pren el director/a (per exemple, a l’hora d’elaborar perfils per a seleccionar personal?)</p> <p>Coneixeu les valoracions que ha fet el Consell Escolar? Com el valoreu?</p> <p>Pot interpretar algú que aquest poder és excessiu i porta a “fer la pilota” als directors/es?</p> <p>Pot portar (ex: no sembla clar “zona geogràfica”) a amiguismes? Poden arribar-se a donar certes formes d’assetjament laboral?</p> <p>Pot passar que el lideratge pedagògic quedi entorpit pel volum de feines burocràtiques que recauen sobre la direcció?</p> <p>Les funcions que hi ha al projecte de decret són: de representació (art. 5), de direcció pedagògica i lideratge (6), en relació amb la comunitat escolar (7), en matèria d’organització i funcionament (8), en matèria de gestió (9) i com a cap de personal (10 i 12), matèria de jornada i horari del professorat (11). Trobeu que estan equilibrades?</p> <p>Com interpretar aquest paràgraf? És més propi d’un model empresarial? “Proposar motivadament la incoació</p>

		dels expedients contradictoris i no disciplinaris de remoció del lloc de funcionaris docents de carrera destinats en el centre, com a conseqüència de l'avaluació de l'activitat docent, d'acord amb el procediment establert pel Departament"
Bloc 3 30'	<p>Bloc III: PERFIL DEL DIRECTOR/A (30')</p> <p>Sembla que el perfil apunta, en certa mesura, cap a la professionalització</p> <p>Què en pensem del nou directiu professional que s'apunta?</p> <p>Quins beneficis i quins riscos té aquesta concepció?</p> <p>Quina formació hauria de rebre un candidat a la direcció?</p> <p>Qui l'hauria de proveir? Com hauria de vincular-se amb la selecció i la promoció?</p>	<p>Què vol dir això de professionalitzar les direccions? Com ho valoreu?</p> <p>Un tema que va ser polèmic, si més no mediàticament, va ser la consideració d'autoritat pública. Quina és la vostra opinió: anecdòtic o substantiu?</p> <p>Contempla el liderat distribuït? A l'article 37.1 quan contempla el consell de direcció ho permet?</p> <p>Hi ha correspondència entre les competències atorgades i el grau d'especialització dels directius?</p> <p>Hi ha el risc que algú s'hi eternitzi?</p> <p>Encara que s'anomena la formació inicial, permanent, avaluació de la funció directiva, què podem aportar al respecte del contingut d'aquests processos?</p>
Bloc Final 2'	Agraïment i comiat	

B. Validació de construcció teòrica

La validació del guió d'entrevista realitzat al grup d'experts és teòrica, a partir de la nova normativa promulgada i tenint en compte la literatura i recerques actuals sobre direcció docent.

C. Procés de realització

- El debat es va enregistrar en format àudio i vídeo en una sala de la UB, preparada per a la realització d'aquest tipus d'activitats.
- Les intervencions es van fer amb combinació de torns i demanda lliure de la paraula per part dels participants.
- Es va complementar les gravacions amb notes i observacions.
- Es van transcriure paraula per paraula totes les intervencions conservant la identitat dels participants.
- Es va remetre a cadascun dels participants la pròpia intervenció, que en algun cas va ser completada amb informació complementària.

D. Incidències

No es va produir cap tipus d'incidència significativa, alguns participants del grup es coneixien i d'altres no; algunes persones van ampliar la informació com conseqüència d'haver participat poc durant el desenvolupament de l'activitat. Es van respectar en general el temps i les temàtiques plantejades.

10.3 Qüestionari al professorat

L'enquesta és un mètode d'investigació molt propi de les ciències social, i per dur-la a terme, un dels instruments més utilitzats és el qüestionari; tècnica que permet formular preguntes determinades per escrit a les persones que poden proporcionar informació interessant i/o necessària per a l'estudi que es realitza.

“Les enquestes recol·lecten dades de nombrosos individus per entendre la població o l'univers al qual representen; (McMurtry, 2005) defineix l'enquesta com un mètode sistemàtic que recol·lecta informació d'un grup seleccionat de persones mitjançant preguntes.(...) per decidir si fem un qüestionari desenvolupat prèviament, adaptem un o generem un nou instrument; d'aquesta manera, construir els ítems o preguntes i els seus

formats de resposta, elaborar la introducció i instruccions, dissenyar el qüestionari, efectuar la prova o proves pilot i dissenyar-ne la versió final.”

Sampieri, 2008, annex cap 6,p. 2

Per l'elaboració del qüestionari es segueixen les fases recomanades per Armengol, C (1999), Azofra, M. J. (1999), Bisquerra, R (2004), Rodríguez, D. i Valldeoriola, J. (2009) i Sampieri,R (2008)

- a) Definició dels objectius del qüestionari. Planificació en funció dels temes relacionats amb l'objectiu de la recerca
- b) Construcció dels ítems i disseny del qüestionari
- c) Anàlisi de la qualitat de les preguntes
- d) Fiabilització i validesa del qüestionari
- e) Prova pilot
- f) Redacció final del qüestionari

El primer pas és contestar a la pregunta: per què s'utilitza un qüestionari en aquesta recerca? La utilització de l'enquesta s'efectua en el professorat. Aquest col·lectiu de professionals ha jugat un paper important en la formació i evolució d'una cultura determinada sobre la direcció educativa. Constitueix un grup nombrós, per la qual cosa el qüestionari és la tècnica que permetrà arribar a tot el professorat del centre. No existeix cap qüestionari que respongui a l'objectiu de recerca; per tant, cal generar un qüestionari que permeti obtenir la informació necessària.

A. Construcció dels ítems i disseny del qüestionari

Els objectius del qüestionari són:

- Triangular la informació obtinguda de la direcció del centre i vincular-la a l'obtinguda per altres informants.
- Analitzar la valoració del càrrec de la direcció en les seves etapes de desenvolupament professional.

Per elaborar el qüestionari s'han respectat una sèrie d'aspectes que es recomanen en la literatura a l'ús (citats al primer paràgraf) i que són adequats per a aquesta recerca:

- Explicitar, al principi del qüestionari, l'objectiu i finalitat de la recerca, de manera que els subjectes puguin decidir la seva participació amb interès i calibrant la importància que té la seva participació.
- Fer constar que les dades tenen caire absolutament confidencial i que s'utilitzaran anònimament i globalment.
- Utilitzar un registre lingüístic que impliqui concisió i un lèxic habitual entre el professorat, de manera que no constitueixi un obstacle entendre els ítems.
- Fer un instrument manejable pel subjectes en format i contingut.
- La investigadora, que personalment presentarà, distribuirà i recollirà el qüestionari, s'identificarà com a ex directora, cosa que garanteix el seu coneixement del tema de la recerca i la seva capacitat per a fer una correcta interpretació de les dades.
- El temps de realització ha de ser reduït, només de 15 minuts, perquè es passarà en reunions de professorat i és recomanable que ocupi només una part de la reunió.
- Situar les dades personals i professional que permetran establir relacions al final del qüestionari, per no condicionar amb preguntes personals una actitud negativa.
- Elaborar ítems tancats i excloents, a fi de facilitar la recollida de dades i el seu tractament estadístic.
- Alterar l'ordre de les preguntes a fi de captar l'atenció i evitar respostes mimètiques.
- Agrair en la part final de qüestionari la col·laboració en la recerca.
- Oferir la possibilitat d'accedir als resultats finals de la investigació.
- Fer explícit el recolzament acadèmic de la recerca com a treball de tesi doctoral.

La **redacció dels ítems** s'efectua a partir dels objectius específics amb les següents característiques:

- Es detallen per a cada etapa professional les categories que corresponen i que ja estan elaborades en la construcció del guió d’entrevista (taules 28,29 i 30) A partir de la pregunta es presenten les opcions de resposta.
- S’elaboren opcions de resposta excloents, que responen a les dimensions establertes, de manera que el participant ha d’ escollir una única resposta entre les alternatives presentades.
- Les respostes són de caràcter no mètric o qualitatiu (Sampieri 2008), de manera que no impliquen puntuació numèrica.
- Les frases que corresponen a les preguntes i a les respostes s’ha de procurar que estiguin redactades assertivament, i de manera unívoca.
- En la seva elaboració es procedeix de forma ordenada a partir dels objectius, les etapes de desenvolupament de la direcció, les categories i els ítems corresponents.

Exemple del procediment seguit per la redacció dels ítems:

Taula 33 - Construcció d’ítems

Objectius Específics professorat/ Categories	Pregunta del qüestionari i respostes
<p>Objectiu a,c,d</p> <p>Motivació</p>	<p>1) Creu que la motivació per presentar-se al càrrec va ser</p> <p>(pot emmarcar-ne 2 màxim)</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Millorar la qualitat de l’escola b) Satisfacció personal c) Prestigi, poder d) Tenir capacitat de lideratge e) Confiança de la comunitat educativa f) Proposta del Claustre g) _____

Qüestionari provisional

El qüestionari1 provisional (CD annex 1.6) es compon de 15 preguntes tancades, té caire descriptiu, perquè la finalitat és conèixer les opinions de la població que és objecte d'estudi, en un temps determinat i emmarcat en l'estudi de cas. L'instrument presenta el següents apartats:

1er Apartat. Presentació del qüestionari amb el tema i objectiu de la recerca. Metodologia de la recerca i explicitació dels altres informants del centre. Estructura del qüestionari. Instruccions per contestar les preguntes Caràcter confidencial i anònim de les respostes. Agraïment per la col·laboració.

2on. Apartat. Les preguntes i les possibles opcions de resposta amb la indicació en cada pregunta de com s'ha de procedir per contestar. Amb alternança dels temes, i es fan preguntes en inici menys compromeses o menys d'avaluació de la direcció del centre per afavorir actituds positives i de tranquil·litat.

3er Apartat. Les dades personals i professionals del subjecte que impliquen la identificació amb la finalitat de poder efectuar creuaments entre les respostes del subjecte i les seves característiques personals (gènere, edat i nivell d'estudis) i professionals (anys de docència, antiguitat al centre, càrrec exercits, i càrrec actual).

B. Validació de construcció i contingut

Un cop construït el qüestionari es procedeix a la validació de contingut dels ítems (Tejada 1997:99) per tenir informació respecte de si està construït atenent a les característiques de:

- **Univocitat.** La pregunta reuneix els requisits formals d'expressió sense ambigüitats, confusions o expressions inadequades. (Si/No)
- **Pertinença.** Els ítems han de ser els que es corresponen als objectius de la recerca. (Sí/No)
- **Importància.** Es recull en una gradació d'1 a 6 el nivell importància.

Es demana a jutges experts que validin el qüestionari en funció d'aquest criteris, s'envia a 15 jutges. Es busca la variabilitat entre experts teòrics professors/es d'universitat expert en didàctica i en organització, que coneixen el tema i realitzen habitualment tasques de recerca (9), i experts pràctics que estan exercint en centres docents de diversos nivell i són possibles subjectes als quals

passarem l'enquesta o amb relació molt directa amb el professorat i són: 3 professors/es, una inspectora i un director.

Taula 34 – Validació jutges

EXPERT TEÒRICS EN TEMES D'ORGANITZACIÓ I INVESTIGADORS/ES	
Jutge 1	Catedràtic de Didàctica i Organització Educativa. UB
Jutge 2	Catedràtic del Departament de Pedagogia Aplicada- Organització UAB
Jutge 3	Catedràtic del Departament de Pedagogia Aplicada- Didàctica UAB
Jutge 4	Professora titular del Departament de Pedagogia i Psicologia UdL
Jutge 5	Professora titular del Departament de Pedagogia Aplicada UAB
Jutge 6	Professor lector del Departament de Pedagogia Aplicada UAB
Jutge 7	Professor lector del Departament de Pedagogia Aplicada UAB
Jutge 8	Investigadora post- doctoral del Departament de Pedagogia Aplicada UAB
Jutge 9	Professor titular del Departament de Didàctica i Organització educativa UB
EXPERTS PRÀCTICS: PROFESSIONALS DOCENTS	
Jutge 10	Ex Inspectora del Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya
Jutge 11	Director d' Institut d'Ensenyament Secundari. Centre Públic
Jutge 12	Coordinadora pedagògica d' Institut d'Ensenyament Secundari. C Públic
Jutge 13	Professor d' Institut d'Ensenyament Secundari. Centre Públic
Jutge 14	Professor d' Escola d'Infantil i Primària. Centre Públic
Jutge 15	Directora d'Escola d'Infantil i Primària. Centre Públic

A cadascú del jutges se'ls envia un qüestionari (CD annex 1.8), en el qual a cada ítem se li afegeix un quadre amb les 3 característiques assenyalades i a més un apartat d' observacions per matisar i ampliar si s'escau la qualificació atorgada. El qüestionari té una carta de presentació on s'explica el tema de la recerca i l'objectiu general; en alguns casos s'han demanat els objectius específics que es pretenien en cada ítem i ha estat lliurat el quadre de construcció de l'instrument.

S'elaboren els criteris a adoptar en funció de les validacions rebudes:

Taula 35 - Criteris validació

Unívoc SI /NO	Pertinent SI/NO	Importància D'1 a 6
A partir del 10% de NO Es millora l'ítem	A partir d 20% NO Es suprimeix l'ítem	A partir d'una mitjana igual o inferir a 3,5 Es suprimeix l'ítem

Validació empírica es realitza la validació experimental amb el primer cas pilot, es recullen les observacions fetes per el professorat i al introduir les respostes en la base de dades del programa SPS i s'observen les dificultats de tractament que poden derivar de la construcció del qüestionari.

Del resultat de la validació del jutges, la validació experimental i l'ús estadístic s'introdueixen les modificacions que fan referència a:

- a) **Dades personals i professionals** s'introdueixen noves variables sobre la formació inicial i continuada per contemplar totes les possibilitats i i facilitar el tractament estadístic de la informació.
- b) **Estructura del qüestionari** per atendre el no compliment de univocitat es separen en dos ítems i el qüestionari queda amb 16 preguntes. I es redacten de nou els ítems que no plantejaven claredat i on per tant, hi havia pèrdua d' univocitat S'introdueix la resposta "*ho desconec*" en aquells ítems on es pot presentar aquesta possibilitat. Es suprimeix la possibilitat de escollir més d'una resposta per obtenir dades més significatives o importants de part dels informants i facilitar el tractament estadístic de les respostes.
- c) Respecte a la importància i pertinència de les preguntes, no es manifesta cap resultat ni en la validació dels jutges ni en la experimental que porti a eliminar ítems. Tots els ítems tenen un resultat superior al 90% respecte a la pertinència i una mitjana de 5.3 (escala d'1 a 6) respecte a la importància.

Amb el nou qüestionari2 (CD annex 1.8) s'estableix novament la relació entre els objectius específics i les preguntes, com a últim procés de revisió teòrica.

Taula 36 - Construcció qüestionari

Objectius Específics professorat Dimensions/Categories	Preguntes del qüestionari Valoració direcció en general	Preguntes del qüestionari Valoració direcció del centre
<p>Objectiu a,d</p> <p>L'ACCÉS AL CÀRREC</p> <p>Com s'accedeix al càrrec de director/a</p> <p>Normativa de selecció, formació, experiència càrrecs, antiguitat motivació disponibilitat .</p>	<p>Ítem 1, 2, 8. Nivell d'interès per accedir al càrrec de direcció i cap d'estudis. Nivell d'acord amb la normativa d'accés</p>	<p>Ítem 4, 5, 6, 7. Accés del director/a, formació,experiència en gestió, motivació</p>
<p>Objectiu b,d</p> <p>DESENVOLUPAMENT DE LA FUNCIO DIRECTIVA</p> <p>Caracteritzar el model de direcció en exercici en funció de la prioritat d'accions que es desenvolupen en la pràctica directiva. Exercici,Funcions Formació permanent Compensació</p>	<p>Ítem 3, 10, 11, direcció professional/ no professional, compensació i duració del càrrec</p>	<p>Ítem 9,14,15 funció principal que realitza, lideratge i habilitats personals</p>
<p>Objectiu e,f,d</p> <p>SORTIDA I RELLEU</p> <p>Definir les implicacions que comporta el final de l'exercici de la funció directiva per a les persones que deixen el càrrec, per a l'organització en què exerceixen i per al propi Sistema Educatiu. Sortida,Relleu,Relacions Aprofitament,Compensació</p>	<p>Ítem 13, acomodació sortida</p>	<p>Ítem 12,16 acomodació a la sortida, qualitat del relleu</p>

C. Procés i incidències

El qüestionari tal com estava previst ha estat presentat per la investigadora al professorat en sessions de claustre en les Escoles d'Infantil i Primària o de reunió d'equips docents als Instituts de Secundària. La diferència està justificada si tenim en compte que un centre de Secundària petit té uns 50 professors i els

claustres no són tan habituals com en Primària. La rebuda del professorat ha estat cordial i molt recolzada per la direcció del centre i per l'Equip directiu, cosa que ha facilitat la tasca.

10.4 Fonts documentals

Coller (2005) exposa que els documents són una font d'informació que serveix per complementar la informació recollida o per corroborar-la, i en aquest cas formen part de l'estratègia de triangulació.

En l'estudi de casos, el primer aspecte a desenvolupar és la contextualització del cas, que en aquesta recerca recorre a fonts documentals. Té com a objectiu incloure totes aquelles informacions sobre les característiques de centre educatiu, tant pel que fa referència al seu context immediat (realitat de la zona on està ubicat), com per les característiques més significatives del propi centre educatiu. L'anàlisi dels plantejaments institucionals del centre, tant els de llarg termini (Projecte educatiu, Projecte curricular) com els de mitjà o curt termini (Memòria i Pla de centre, Plans estratègics) permetrà situar a la investigadora en la realitat del centre educatiu i donar un pòsit d'informació que ajudi a entendre les opinions i situacions dels diferents subjectes de la recerca.

La informació subministrada a través de les entrevistes ha estat també una bona complementació. La direcció del centre i/o l'Equip directiu destaquen el que consideren més rellevant, però la lectura de documents ha recolzat o descobert d'altres informacions.

El primer accés a la documentació del centre es realitza a través de la pàgina web, que es visita abans de la primera visita i que permet saber quins dels documents del centre estan a disposició pública, alhora que els diversos apartats de la pàgina ens acosten a la imatge que el centre vol transmetre, el nivell d'us de les TIC, activitats, notícies etc... Es fa la demanda a la direcció del centre, que generalment lliura diversos documents significatius i que permeten extraure la informació necessària.

S'elabora un guió (CD annex 1.9) dels aspectes rellevants per recollir la informació, que consta de tres apartats:

1. Dades del centre, on es recullen les línees, el número de professors, ubicació, antiguitat de l'immoble, característiques de les famílies, dades d'immigració, etc...

2. Aspectes rellevants dels projectes educatius que duen a terme.
3. Nivell de rendiment de l'aprenentatge de l'alumnat.
4. Altres aspectes, com participació de les famílies, clima i cultura..etc

Dels documents, se n'extreuen les informacions i es recullen en la fitxa, formant part de l'arxiu general del cas.

10.5 L'observació i el quadern de camp

Stake (2007) considera l'espai físic: el centre, les aules, sales de reunions, despatxos, l'estètica, així com les relacions observables entre estudiants, professorat i entre ells, en fi, la vida del centre són dades subministrades per l'observació directa.

En aquesta recerca l'observació de camp es realitza en les diverses visites a cadascuna de l'escoles. No és una observació sistemàtica ni programada, però sens dubte l'accés a les aules, a les sales de professors, les entrades i sortides, i el pati han estat una bona font d'informació.

"Aquestes observacions són fonts importants d'informació, però encara que són crucials, són de caràcter secundari. La seva missió és la de donar suport a d'altres informacions obtingudes per altres mitjans. D'aquesta manera es reforça l'estratègia de triangulació"

Coller 2005:85

El quadern de camp ha estat el suport per recollir les observacions. Sempre s'hi feia constar:

- El número de cas per ordre cronològic
- Les dades del centre: nom de l'escola, la població i noms de les persones entrevistades (és l'únic lloc on consten les dades sense codis)
- La data i l'objectiu de la visita.
- Anotacions del que es veia i es percebia, així com d'informacions i incidències del cas no enregistrades.
- Aspectes a tenir en compte per a les properes visites.
- Reflexions que podien ser útils en l'anàlisi de dades.

Hi ha molta informació que no s'adjunta en aquesta tesi pel seu caràcter confidencial, però que queda reflectida en l'anàlisi de les dades.

10.6 Resum

En aquest capítol es presenta el procés per a l'elaboració dels instruments:

- L'entrevista semi estructurada es construeix responent a les preguntes de recerca i establint la relació amb el marc teòric que se'n deriva. Així es poden aplicar criteris de coherència i de contrastació amb l'objectiu de la recerca, les categories previstes i finalment se'n deriva la pregunta. Es diferencia el guió d'entrevista, quedant configurats 5 models (4 models d'entrevistes individuals i 1 guió de d'entrevista en grup) diferents i específics per a cada informant, si bé les dimensions i categories seran les mateixes: l'accés al càrrec, l'exercici directiu i la sortida de la direcció. La validació d'entrevistes es fa a nivell de construcció i contingut i a nivell empíric.
- La construcció del guió del grup de discussió d'experts, que s'elabora a partir del marc teòric i respecte a aspectes generals de l'exercici de la direcció docent.
- El qüestionari s'elabora a partir del objectius de la recerca amb ítem relacionats per cadascuna de les etapes de desenvolupament professional. Per a la validació del qüestionari es recorre a experts teòrics, tant en l'organització i gestió de centres com d'àrees afins, i a experts pràctics en l'exercici de la docència i la direcció docent. Es demana als jutges que en valorin la **univocitat**, la **pertinença** i la **importància**. El qüestionari ha estat validat per 15 jutges entre directors/es, professors/es i experts universitaris. Es valida també empíricament.
- L'observació per a recollir les característiques que permet contextualitzar el cas s'elabora en un guió, seguint els aspectes bàsics per a l'anàlisi de les organitzacions educatives.
- El quadern de camp permet seguir i personalitzar els casos. Ambdós instruments formen part de les fonts documentals.

CAPÍTOL XI – TRACTAMENTS DE LES DADES

Una de les característiques de la investigació qualitativa és la paradoxa que, encara que s'estudiïn poques persones, la quantitat d'informació que se n'obté és molt gran (Álvarez - Gayou, 2005). En aquest estudi de casos s'han utilitzat fonts d'informació diverses: documents, entrevistes, observacions, quadern de camp i qüestionaris. Tota la informació recollida de caire qualitatiu, i concretament les entrevistes amb profunditat, requereix el seu tractament per posar les bases de la fase interpretativa, que permetrà extreure els significats de les informacions obtingudes, fer comparacions, construir marcs creatius per a la interpretació, determinar la importància relativa, treure conclusions i, en alguns casos, generar teoria.

11.1 Procés a seguir pel tractament de la informació

La sistematització del procés de lectura per a l'anàlisi de les entrevistes realitzades obliga a considerar quines són les estratègies que es duran a terme per a convertir el text narratiu en un text científic basat en els postulats de la metodologia científica.

La investigació qualitativa posa èmfasi en el procés de categorització i codificació. La reducció i explotació de la informació ha estat el següent pas a realitzar, que implica la identificació d'unitats de registre o categories i codis. Miles i Huberman (1994) assenyalen que codificar és analitzar, ja que per codificar s'han de revisar les transcripcions i fer-ne una dissecció de manera significativa, mentre es mantenen intactes les relacions entre les parts, i aquest és el centre de l'anàlisi.

Codificar és el procés mitjançant el qual s'agrupa la informació obtinguda en categories que concentren les idees, els conceptes o els temes similars descoberts per l'investigador, o les passes o fases dins d'un procés (Rubin i Rubin, 1995) (Miles i Huberman, 1994) La investigació qualitativa posa èmfasi en el procés de categorització tal com s'ha explicat amb anterioritat i s'adapta l'esquema del procés dissenyat per Robert Ph. Welser (citat per Olanbuénaga;2002).

Els codis són etiquetes que permeten assignar unitats de significat a la informació descriptiva o inferencial compilada durant una investigació. El procés

de codificació fragmenta les transcripcions en categories separades de temes, de conceptes, d'esdeveniments o d'estats del text; els investigadors, en primer lloc, han d'identificar un *corpus de textos* i després seleccionar les *unitats d'anàlisi dins dels textos*. L'acte de codificar implica l'assignació de codis a unitats contigües (temes, conceptes, creences, conductes).

Hi ha **tres tipus de codis** (Miles i Huberman, 1994):

1. Els *descriptius*, que requereixen poca interpretació, impliquen l'atribució d'una classe de fenomen a un segment de text.
2. Els codis *interpretatius*, que com el seu nom indica, impliquen una major interpretació, i al seu torn, més coneixement de les dades
3. I, en tercer lloc, hi ha els codis *inferencials*, que són encara més explicatius que els interpretatius.

11.2 Determinació de l'anàlisi del contingut del discurs

Un cop recollida la informació a través de les entrevistes, transcrita la informació enregistrada i organitzat el discurs, s'escau la lectura i l'anàlisi del contingut. La lectura de l'entrevista ha de realitzar-se de manera científica, és a dir de manera sistemàtica, objectiva, replicable i vàlida (Ruiz Olanbuénaga, 2002). Significa sotmetre el text a múltiples lectures de manera que sigui possible destriar tant el sentit directe i manifest del discurs com el sentit intrínsec o latent.

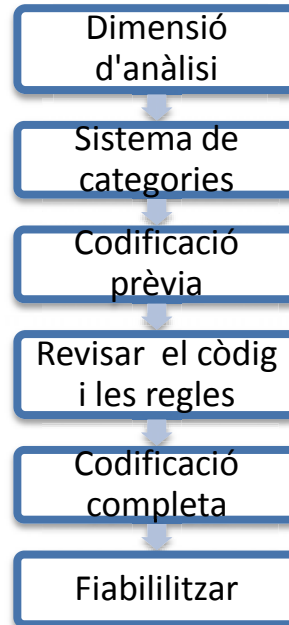
“Els missatges i, en general, la comunicació simbòlica, expressen (contenen, diuen, manifesten) més coses que el propi autor del text pretén dir o de les que ell mateix n'és conscient. Aquests pressupòsits i inferències aconseguen que els patrons de significat trobats a les dades (text) siguin interpretats com indicadors i síndromes de moltes altres coses (el context), de les quals el mateix autor pot o pot no ser conscient”

(Ruiz Olanbuénaga, 2002:197)

Significa analitzar el contingut central de les informacions per determinar què és significatiu, i a partir d'aquí reconèixer patrons en aquestes dades qualitatives i transformar aquests patrons en categories significatives i en temes (Patton, 2002). Integrar la informació és relacionar les categories obtingudes en el pas anterior, entre si i amb els fonaments teòrics de la investigació, s'adapta

l'esquema del procés dissenyat per Robert Ph. Welsler (citat per Olanbuénaga; 2002).

Figura 11 - Esquema del procés de Welsler (1985) (adaptat)



Cada dimensió compren diverses categories el que permetrà descriure de forma ordenada el contrast i la comparació dels fenòmens analitzats.

Tant les dimensions com les categories van ser generades a partir del marc teòric i de la primera recerca realitzada (Navarro 2009) i també sobre aquesta base es construeixen els instruments de la recerca.

Les lectures successives de les transcripcions de les entrevistes realitzades permet revisar les categories establertes, definir-les, agrupar-les. Mitjançant aquest treball es realitza un procés reductiu que facilitarà el tractament de la informació. El plantejament del procés s'entén com a circular de manera deductiva, és a dir, des del marc teòric i la recerca prèvia, al procés **inductiu** en tant que la lectura minuciosa i repetida de les transcripcions de les entrevistes realitzades permet que noves categories emergeixin. Es respecten les regles de categorització establertes per la literatura i que afecten al procés (Sampieri 2008, Rodríguez 2009, Olanbuénaga 2002) que suposen la seva construcció atenent a:

1. Criteri únic de forma per a totes les categories que s'estableixin. Paraula, sigles, abreviatures amb el mateix patró. S'utilitzen 4 majúscules de la paraula clau:

2. Exhaustiva, tot fent possible la inclusió de totes les dades que conté el text.
3. Mútuament excloents, de manera que no sigui possible situar la mateixa informació en dues categories.
4. Significatives amb possibilitat descriptiva i significativa que reflecteixin els objectius de la investigació.
5. Clares, no ambigües, de manera que no ofereixin dubtes a l'hora de situar una unitat de registre en la seva categoria corresponent.
6. Replicable per altres investigadors de manera que es poguessin situar les informacions en la mateixa categoria si fos realitzada per un altre investigador.
7. Relacionades nominalment o ordinalment amb les dades.

La rutina de codificació de les categories permet finalitzar el procés de preparació del text: Berg i Strauss, citat per Olanbuénaga (2002: 207) suggereix quatre pautes bàsiques per procedir de la categorització oberta a la definitiva:

- a) Preguntar-se per a què serveix la informació, què m'aporta la categoria i el codi establert.
- b) Analitzar el fons intrínsec, el sentit figurat i les al·lusions.
- c) Interrompre la codificació per ampliar i possibilitar noves idees.
- d) No donar per suposada la rellevància d'una informació establerta tradicionalment fins que no s'ha comprovat que existeix i que és important.

Establert el procés de categorització i codificació final el text queda ja preparat per a l'anàlisi. En aquest procés s'utilitza el programa informàtic ATLAS - TI. Al text se li aniran introduint les dimensions, categories i codificacions corresponents. Per a la fiabilitat del procés es defineixen les dimensions, les categories i la codificació corresponents de manera que la recerca pugui ser utilitzada com a replica per un altre investigador/a.

L'anàlisi del contingut del discurs comporta, en primera instància recollir la descripció de temes, opinions, creences i sentiments que fan els informants i per tant es fa l'anàlisi del discurs des d'una **perspectiva descriptiva** la qual cosa

comporta extraure del contingut, la informació subministrades. Es procedeix, per tant a clarificar i sistematitzar les experiències. En un segon nivell s'intenta comprendre el seu significat, afegint l'anàlisi hermenèutic ja no només es descriu sinó que s'intenta que el discurs ofereixi coherència interpretativa (hermenèutica) Són visions complementàries descriure i comprendre el discurs; diem que la interpretació és de caràcter hermenèutic perquè s'intenta comprendre el seu significat i donar coherència interpretativa, i tanmateix complementant aquestes a visions existeix la **perspectiva crítica o valorativa**, que permetrà l'elaboració de coneixement. El contrast amb el marc teòric, tot captant el que es descriu en el nivell comprensiu per avançar cap a construcció conceptual i que relacioni el contingut amb les preguntes del plantejament de la investigació.

11.3 Establiment de dimensions, categories i codis

Les dimensions d'anàlisi són el temes que s'han abordat en cadascuna de les entrevistes, s'elaboren en funció de les etapes de desenvolupament de la funció directiva. Dimensions que es relacionen de forma directa amb els objectius de la recerca. Es defineixen tres dimensions d'anàlisi: l'accés al càrrec de direcció, el desenvolupament de la funció directiva i la sortida del càrrec directiu.

Es descriuen les dimensions d'anàlisi i, en cadascuna d'elles, es recullen els objectius de la investigació als quals s'espera que responguin les categories establertes. De la dimensió a la codificació corresponents a cada categoria i exemples extrets de les entrevistes per a clarificar la descripció.

L'entrevista nuclear és la del director/a de centre escolars; les entrevistes dels altres informants- tal com ha quedat explicat (capítol X)- tenen com a objectiu, per una banda, triangular la informació obtinguda per tal de permetre construir una explicació dels fets contrastada, i per altra banda, recollir la informació referent a la valoració de la direcció docent que tenen els diversos informants.

S'estableixen els codis corresponents als casos i a cada informant:

Taula 37 – Codis dels casos i informants

CODIS DELS ARXIU I INFORMANTS	
CAS	Per ordre temporal C1,C2,C3,C4,C5,C6.
INFORMANTS	
Director/a	DI
Ex- Director/a	ED
Inspecció d'ensenyament	IE
Famílies	FA
Administració Local	AL
Fonts documentals	FD

DIMENSÍO 1 : 1AC - Accés a la direcció. Categories: elecció, perfil professional, experiència en gestió, motivació, requisits, formació i propostes dels informants sobre aquesta dimensió.

Objectius de la recerca que responen a aquesta dimensió :

- a) Descriure les fases de desenvolupament professional de la direcció i les principals dificultats en cadascuna d'elles.
- c) Recollir les propostes de millora per a cada etapa en referència a la legislació vigent i a la tradició i cultura en l'exercici directiu.
- d) Analitzar la valoració del càrrec i del seu desenvolupament des de la perspectiva dels diferents estaments que intervenen en l'elecció i cessament de la direcció: el professorat, les famílies i l'administració d'ensenyament, l'administració local, la pròpia la direcció i de l'anterior direcció.

Aquesta dimensió recull en quines condicions específiques s'ha accedit a l'exercici del càrrec, tant en referència a condicions personals (edat i gènere) com les condicions professionals (anys de docència totals, anys al centre, experiència en llocs de gestió i coordinació). L'accés a la direcció ve marcat per la normativa que estableix el marc regulador (decret de direcció del 2010 i les instruccions específiques publicades per cada convocatòria d'elecció de direcció). Formen part els requisits i mèrits que fan referència a aspectes de perfil professional i a la formació. En la pràctica s'hi pot accedir per períodes temporals limitats sense les condicions preceptives.

Es comproven les condicions específiques d'accés i la importància que es dona a tenir-les, així com a les actituds i sentiments que acompanyen el seu exercici. La dimensió s'analitza des de les informacions recollides per la direcció i respecte dels altres informants si coneixen en quines condicions ha accedit al càrrec la direcció del seu centre i la valoració que se'n fa dels requisits establerts i del procediment d'elecció dels candidats. Es recullen també les propostes que els informants fan des de la seva condició de membres actius en l'elecció.

Exemples

“Vaig fer un projecte de direcció amb les persones que em presentava. Com que era Cap d'Estudis ja comptava amb alguns d'ells. Persones que

ja havien estat al equip. Jo em presentava amb ell; van fer un projecte no trencador, sinó que teníem idea de continuar treballant. Jo estava acreditat com a director des del 97. Em vaig poder acreditar per experiència i després d' una entrevista amb un inspector.” (C2-DI)

“jo ,en aquest tema, sóc més de la autogestió i el tema assembleari, ja sé que no es porta en aquests temps de gestió i que és el departament qui controla, proposa i selecciona i forma.” (C2-IE)

Taula 38 – Dimensió 1 AC

DIMENSIÓ 1 AC	
CATEGORIA	CODIS
Tipus d'accés	ACTIPU
Antiguitat docent	ACANTI
Experiència gestió	ACGEST
Formació específica	ACFORM
Perfil professional	ACPERF
Motivació per la direcció	ACMOTI
Expectatives a l'accedir	ACEXPE
Propostes per l'etapa	ACPROP

DIMENSÍO 2: 2EX – Exercici de la funció directiva. Categories: funcions que desenvolupa, lideratge, model de direcció, dificultats, suports, valoració de les compensacions, grau autonomia i propostes per a l'etapa

Objectius de la recerca que responen a aquesta dimensió :

- a) Descriure les fases de desenvolupament professional de la direcció i les principals dificultats en cadascuna d'elles.
- b) Caracteritzar el model de direcció en exercici en funció de la prioritat d'accions que es desenvolupen en la pràctica directiva.
- c) Recollir les propostes de millora per a cada etapa en referència a la legislació vigent i a la tradició i cultura en l'exercici directiu.
- d) Analitzar la valoració del càrrec i del seu desenvolupament des de la perspectiva del diferents estaments que intervenen en l'elecció i cessament de la direcció: el professorat, les famílies i l'administració d'ensenyament, l'administració local, la pròpia direcció i l'anterior direcció.

La normativa vigent sobre direcció docent determina les funcions que s'han d'exercir, la literatura i els informes internacional estableixen quines funcions són més determinants per aconseguir l'èxit escolar dels estudiants i un millor funcionament de l'organització.

En la pràctica cada director/a segons el seu perfil personal, la formació, i les prioritats del centre potencia la realització de determinades accions, o bé impulsada per les demandes de l'administració educativa, o bé de la comunitat escolar i les que el propi subjecte prioritza explícitades o no al projecte de direcció. Els altres informants poden coincidir o no amb les prioritats que la direcció manifesta, evidenciant similituds o discrepàncies.

Exemples

“Per a mi, potser la més important és la direcció pedagògica i de lideratge. De vegades sí que passa que durant el dia has d'anar solucionant petites coses, atendre trucades, e-mails, i pot ser que la qüestió pedagògica quedi en un segon pla i has de dir a veure la meva feina també és aquesta altra i costa una mica, eh-? potser li agafaré el truc”.(C1-DI)

“-És molt difícil, donar a cadascú el que li agrada. “-Una bona gestió de tots els temes”.(C3-FA)

“Poder cohesionar un claustre amb mestres joves innovadors i mestres més veterans, acostumats a unes dinàmiques de treball molt pròpies...”
(C1-ExD)

“BÉ que sigui un bon gestor/a, que sigui una persona que domini les relacions personals, no ho sé una mica tot” (C2-AL)

Taula 39 – Dimensió 2EX

DIMENSIÓ 2 EX (Exercici de les funcions)	
CATEGORIA	CODIS
Exercici funcions	EXFUNCI
Lideratge	EXLIDER
Dificultats	EXDIFIC
Suports	EXSUPOR
Compensació	EXCOMP
Autonomia	EXAUTO
Propostes per l’etapa	EXPROP

DIMENSIÓ 3: SO- Sortida del càrrec directiu. Categories: durada del càrrec, causa de la sortida de l' anterior directora, qualitat del relleu, acomodació a la sortida al deixar la direcció, aprofitament del bagatge, valoracions i propostes per aquesta etapa.

Objectius de la recerca que responen a aquesta dimensió:

- a) Descriure les fases de desenvolupament professional de la direcció i les principals dificultats en cadascuna d'elles.
- c) Recollir les propostes de millora per a cada etapa en referència a la legislació vigent i a la tradició i cultura en l'exercici directiu.
- e) Comprendre la relació que es pot manifestar entre l'exercici de la direcció i la qualitat del relleu en la direcció.
- f) Definir les implicacions que comporta el final de l'exercici de la funció directiva per a les persones que deixen el càrrec, per la persona que accedeix, per a l'organització en la que exerceixen i per al propi Sistema Educatiu

Aquesta etapa es caracteritza per mostrar indicadors que determinen temàtiques molt especials. Es troba una direcció que ha rellevat a l'anterior i que, per tant, rep una herència i una manera de fer i, per una altra banda, la visualització que la direcció pot fer en aquesta etapa final de l'exercici.

La legislació vigent preveu un període determinat pel desenvolupament de la funció directiva per tant cal considerar aspectes com la professionalització de la direcció bé allargant els períodes d'exercici en el mateix centre , dirigint un altre centre, o bé la incorporació a les aules.

S'entén per relleu el traspàs d'informació i la qualitat amb què s'efectua, si es produeix un trencament o una continuïtat. Les lleis regulen mínimament aquesta etapa i comprendre què està passant en la pràctica i de quina manera determinen les lleis o bé com la cultura de centre condiciona l'exercici.

Exemples

“De fet, jo, quan vaig començar ja portava tres anys pensat que el meu projecte tenia data de caducitat.” (C3-DI)

“Ha de ser l'Administració que faciliti el trasllat si has acabat amb alguns problemes en el claustre i no va bé continuar a l'escola. Hi ha alguns

directors, m’ho deia un company, que pot passar que impulsin molt temes, però i que desapareguin , que no es valori tot el que has impulsat o que es difumini amb el temps, cosa que no significa que el nou Equip Directiu no ho faci bé, però a determinades persones els pot crear certa sensació desagradable i, o mentalment ets molt fort, o és difícil continuar en el mateix centre. Seria ideal poder estudiar, ja que has fet un servei, com et poden ajudar.”.(C2-DI)

“L’administració no m’ha demostrat mai que la meva experiència pugui ser aprofitada”.(C3-ED)

Taula 40 – Dimensió 3 SO

DIMENSIÓ 3 SO (Sortida de la direcció)	
CATEGORIA	CODIS
Durada del càrrec	SODURA
Causa sortida	SOCAUS
Qualitat del relleu	SORELLE
Acomodació a la sortida	SOACOM
Aprofitament bagatge	SOAPRO
Compensació	SOCOMP
Propostes per l’etapa	EXPROP

11.4 Mitjans per al tractament de les dades

La utilització de programes informàtics per a l'explotació qualitativa és ressenyada a tots els tractats de metodologia, perquè permet un tractament de la informació ordenat i sistemàtic. El programa que s'utilitza és l'ATLAsTi per a les entrevistes i els grups de discussió i documents. És un facilitador de la informació però supeditat a la perícia de l'investigador/a perquè sigui d'utilitat. Per al qüestionari del professorat s'utilitza el SPS, programa que es un recurs de l'explotació quantitativa.

11.4.1 Anàlisi del contingut de les entrevistes

El programa ATLAsTi es va desenvolupar en la Universitat tècnica de Berlin per Thomas Mur; és un programa que permet treballar en la línia de categories i codis i relacionar codis i informants, tot establint les relacions que l'investigador consideri oportunes. Els passos que han de seguir-se treballant amb l'Atlasti (Sandín 2011) venen estructurats de manera sistemàtica des de la unitat hermenèutica a la unitat de significat:

1. La unitat hermenèutica “ *Hermeneutic Unit*” (HU) és el projecte de treball en el qual s'inclouen totes les dades, reflexions, codis, “*memos*” i estructures conceptuals. En aquest cas la unitat hermenèutica es denomina “*Desenvolupament de la direcció*”.
2. El documents primaris (Primary documents) son tots els fitxers assignats a cadascun dels casos i que, ordenats en carpetes, permeten tenir la informació ben organitzada. En aquest cas s'han obert 6 carpetes que es corresponen a cada cas, en ordre cronològic de realització. Tots els documents estan assignats al cas que els hi pertoca.
3. A mesura que s'efectua la lectura dels documents es seleccionen els fragments del text (quotatio) que es consideren d'interès o importants. Els fragments del text- que poden ser des de lletres al text complert-, en el cas d'aquesta recerca s'han seleccionat paràgrafs.
4. Als paràgrafs seleccionats se'ls ha d'assignar codis; els codis corresponen a les categories descrites amb anterioritat a l'apartat 11.3. Si bé el punt de partida són els codis descrits en les dimensions que ens portaria a fer una anàlisi deductiva dels fragments però, tal com ja ha estat documentat

en el cas d'aquesta recerca, el procés ha estat circular. De l'anàlisi dels fragments ha estat possible establir nous codis. Del procés deductiu, extret de la teoria, a l'inductiu a través del anàlisi de fragments. Aquest procés s'ha realitzat en tots els documents corresponents al primer cas i, si s'escau, es pot ampliar el llistat de codis a mesura que avança el procés; no es tanca en cap moment la possibilitat d'obrir-ne de nous. Tal com denomina Stake (2007) és un enfocament progressiu. L'acostament a la realitat objecte d'estudi es realitza de manera progressiva, en cada cas augmenta la quantitat i la diferència en tant es realitza l'estudi de diversos casos i es manté fins al final la incorporació de nous codis.

5. S'ha establert un llistat de codis per treballar sobre els documents primaris dels casos posteriors (code by list) que facilita el treball d'assignació de codis als fragments seleccionats.
6. Als codis se'ls pot assignar memos. S'han utilitzat per afegir anotacions corresponents al treball de camp, comentaris sobre el procés d'anàlisi que poden ser utilitzats amb posterioritat. Tot aquest procés es realitza manualment i el programa informàtic assigna una etiqueta de forma automàtica.
7. El següent pas es comparar codis, codis i informants. Per a l'anàlisi qualitativa de les dades el procediment que s'ha utilitzat és buidar els fragments del text als quals s'ha assignat un codi (Query tool). Les possibilitats de relacionar diversos codis constituint famílies, i de relacionar un mateix codi amb diversos informants permet una explotació exhaustiva de les dades acumulades.
8. El nombre de documents primaris introduïts en cada cas és de 6 a 8, depenent de si ha estat possible entrevistar tots els informants, del grup de discussió, i del nombre de documents. Són un total de 45 documents primaris.
9. Per últim, el programa permet l'establiment de rets conceptuals que fan possible construir models teòrics. Una ret conceptual és una representació gràfica dels conceptes i idees que surten de l'anàlisi de la informació.

La utilització de programes informàtics per tractar les dades qualitatives és un mitjà de gran utilitat, és un instrument facilitador del tractament de dades que segueix les ordres de l'investigador/a. Els avenços informàtics permeten la utilització de codis, alineament d'informants i d'altres tècniques que si bé no estalvien feina, sí que faciliten l'execució i la conservació de tot el procés realitzat, previ a la interpretació de la informació recollida. La investigadora també ha exercit la direcció durant molts anys, per la qual cosa l'ambient és molt conegut, així com la identificació del llenguatge, que ha facilitat la tasca de realització de les entrevistes, el tractament i l'anàlisi de dades.

11.4.2 Tractament de les dades del qüestionari. Programa SPSS

L'enfocament dominant d'aquesta recerca és qualitatiu, si bé s'ha introduït un instrument propi de la metodologia quantitativa. El programari SPSS 15.0 s'utilitza per tractar les dades recollides en el qüestionari realitzat al professorat. Es fa la tabulació de les dades, descripció i representació gràfica.

1. Les dades aportades són introduïdes en la base de dades del programa, cosa que permet visualitzar quadres i gràfiques de les respostes atenent a la freqüència amb què es presenten, així com obtenir percentatges i acumulació de percentatge. La possibilitat que ofereix de representació gràfica facilita la comprensió de les dades.
2. Per a cada cas s'elabora l'informe corresponent a cadascun dels ítems.
3. S'estudia l'establiment de taules de contingència que permetin la relació de variables entre els ítems.

Es tracten les dades també globalment: tots el qüestionaris del professorat corresponents als 6 casos estudiats i que permeten l'establiment de taules de contingència i un tractament més a fons de la informació. El total de qüestionaris és de 181.

11.4.3 Estudi de cas pilot per validació

Com a tota investigació qualitativa, és convenient que el procés parteixi d'una immersió inicial per poder avaluar si l'objecte d'estudi i els objectius de la recerca es respondran amb l'estratègia metodològica emprada.

Al llarg dels capítols referents al treball de camp s'ha anat relatant detalladament tot el desenvolupament de la recerca; I primer cas es va cuidar especialment, amb l'objectiu de treure'n conclusions que ajudessin a perfilar o modificar els instruments. És important també observar el desenvolupament del cas, recollir què ocorria amb les accions previstes durant les estades al centre, i reorientar les accions o precisar les emprades

En el moment de **l'entrada a l'escenari** de recerca amb l'objectiu d'establir pautes que permetessin generar un ambient propici a l'observació i l'intercanvi, s'elaboren unes pautes d'actuació que han resultat efectives però que han de tenir la flexibilitat necessària per ajustar-les a la situació i les persones

- a) El primer contacte s'estableix per telèfon, s'indica el status de la investigadora, la finalitat de la recerca i els objectius. S'anuncia l'enviament d'un correu en què es reproduïx la informació telefònica.
- b) Per mail es detalla la informació telefònica i es sol·licita una entrevista prèvia.
- c) La primera entrevista és una posta en comú de la recerca i de la participació de la direcció del centre, com a medidora, amb la resta d'informants. És important portar còpia de tots els guions d'entrevista i deixar la còpia. En aquesta entrevista prèvia, sense confirmació per realitzar la recerca, la direcció del centre dóna àmplia informació de l'escola, de l'equip i de la seva trajectòria professional. La primera entrevista no és convenient enregistrar-la, perquè trencaria l'establiment del clima de confiança, és fa evident que les anotacions posterior han de ser immediates i propiciadores de la següent entrevista.
- d) Enviament d'un segon correu per confirmar l'acord de participar en la recerca i la petició concreta de dades dels informants externs al centre.
- e) Primera evidència a constatar i introduir és la inclusió de l'Equip Directiu com a informants. En principi no s'havia comptat en la seva participació i se'ls inclou per informar sobre els trets més significatius

del projecte educatiu i dels plans estratègics. La seva visió sobre la direcció s'inclou en el qüestionari del professorat.

- f) La diferència de guions d'entrevistes és adequada, respon als objectius de la recerca i permet la visió sobre l'exercici de la direcció i sobre el coneixement de la direcció del centre.
- g) El guió per al grup de discussió de les famílies del centre s'ha d'adaptar a les seves característiques, ja que poden tenir nivells culturals diferents. Es constata l'interès de pares i mares per explicar situacions personals respecte als seus fills, que es podran o no reconduir, però que en última instància aporten el clima de distensió necessari per obtenir la informació prevista.
- h) Cal preveure un temps ampli per realitzar les entrevistes, que duren al voltant de dues hores, i el temps necessari per visitar l'escola, i parlar, si s'escau, amb el professorat. Manifestar en tot moment la disponibilitat a romandre-hi el temps que calgui.

La transcripció de les entrevistes és convenient fer-la en un breu espai de temps; les notes i observacions ajustaran i contextualitzaran les temàtiques tractades. En aquets primer cas es retornen les entrevistes transcrites per la seva modificació o ratificació. Totes han estat retornades amb clarificacions o ampliacions que en cap cas modifiquen substancialment la informació recollida.

El qüestionari, que havia estat validat per jutges experts, incorpora canvis de llenguatge per acostar-lo a la tradició docent. Les dades personals i professionals en aquest primer qüestionari estaven a l'inici i es traslladen al final, perquè han creat certa inquietud entre el professorat. Un professor apunta que amb aquestes dades serà fàcilment reconeixible pel director /a del centre. S'incorpora a la presentació del qüestionari la frase *"Les dades tenen caire absolutament confidencial. S'utilitzaran anònimament i globalment"*. En la presentació del qüestionari al professorat es fa èmfasi en l'anonimat i en el fet que les dades personals al final s'utilitzen per establir relacions entre les respostes i les característiques personals o professionals.

La sortida de l'escenari s'envia una carta d'agraïment a la director/a per la seva participació i, amb brevetat, els resultats dels informes del qüestionari al professorat, que es molt agraït.

El tractament del cas i la narració s'efectua per tal de comprovar les possibilitats d'acompliment dels objectius de la recerca. Permet verificar-ho i atendre més a plantejar, en les entrevistes, aspectes del guió per poder obtenir tota la informació necessària.

En general, el fet d'estudiar el desenvolupament de la funció directiva en el seu propi context i amb totes les persones relacionades amb el procés de selecció de la direcció i que participen en la gestió del centre, ha donat riquesa informativa, la qual cosa ajudarà a entendre les observacions consignades

La directora de la tesi coneix aquest procés i forma part, com a observadora experta, del desenvolupament del cas; les seves observacions són incorporades al procés.

11.5 Resum

El tractament de les dades posa les bases per a la fase interpretativa i valorativa. La utilització de fonts d'informació diverses requereixen el seu tractament específic.

Es descriuen les dimensions, es relacionen amb els objectius de la recerca i es posen exemples per aclarir el significat de la dimensió. En funció de la dimensió d'anàlisi i categories s'estableixen els codis corresponents. Tres són les dimensions descrites: l'accés a la direcció, l'exercici de la funció directiva i la sortida de la direcció,

Les dades qualitatives obtingudes a través de les entrevistes i fons documentals comporta un anàlisi del discurs que s'inicia amb la transcripció de les entrevistes enregistrades i els documents, després és transforma el text narratiu en un text científic. Aquest procés es realitza determinant les dimensions d'anàlisi, les categories i codis

Per al tractament de les dades s'han utilitzat el programa Atlas-ti per a les entrevistes i el programa SPSS per als qüestionaris. Es descriu tot el procés realitzat amb aquests programes.

S'ha estudiat un cas pilot (Cas 1) per poder avaluar si funcionava l'estratègia metodològica emprada en funció dels objectius de la recerca. L'estudi del cas pilot reorienta algunes accions: permet establir pautes d'actuació per a l'entrada i sortida de l'escenari de recerca; ratifica amb profunditat el guió d'entrevistes utilitzat i modifica algunes paraules dels ítems del qüestionari per al professorat. Es modifica també la introducció, incorporant-hi el compromís de confiança.

CAPÍTOL XII – ANÀLISIS I RESULTATS: DESCRIPCIÓ DELS CASOS ESTUDIATS

La tasca principal d'aquest capítol és descriure narrativament cadascun dels casos. Explicar com s'ha viscut cadascuna de les fases: l'accés a la direcció, el seu exercici i la sortida del càrrec .

Una vegada realitzat el procés de codificació i categorització, el següent pas és establir unitats o patrons per ordenar la informació acumulada i per facilitar-ne la lectura. Se'n fa la descripció del contingut, tant per establir les relacions entre informants i temes, com per comprendre les diferents vivències d'una mateixa realitat.

L'objectiu és comprendre el significat de les informacions des de la descripció dels fets, les opinions, els sentiments i les propostes que poden emergir inductivament de les entrevistes que s'han fet als 5 informants, (direcció, ex direcció, inspecció, administració local i grup de famílies), així com les relacions que s'estableixen amb les respostes del qüestionari de professorat. La diversitat d'informants i instruments permet interpretacions addicionals abans que la confirmació d'un significat únic (Flinck,2004).

“El fet de descobrir relacions, indagar en els temes i sumar dades categòriques ens ajudarà, però aquestes finalitats estan subordinades a la comprensió del cas”

(Stake,207,p.71)

S'estableix un esquema de narració dels casos prenent en consideració les orientacions de Stake (1998), Yin (2009) i Coller (2005):

- Presentació esquemàtica del centre educatiu
- Justificació de l'elecció del cas i incidències
- Contextualització del centre educatiu: ubicació del centre i escola i comunitat
- Desenvolupament de les dimensions d'anàlisi
- Tancament

Aquests apartats permeten tenir una visió del centre on es situa la recerca, amb l'objectiu d'entrar en la lectura del cas amb els elements necessaris per poder

donar unitat narrativa a la lectura. El primer apartat permet de tenir les dades més significatives de la mostra detallades al capítol VIII. La justificació de l'elecció explícita en funció de quines variables s'ha triat el cas i com es van complint les que s'havien determinat en fer la selecció de casos(tanmateix s'expliquen les possibles incidències que s'han produït en l'accés a l'escenari de recerca). En la contextualització del centre educatiu es recull la informació respecte de les característiques de la població on s'ubica el centre educatiu, els trets del context immediat i els aspectes més rellevants del projecte educatiu.

Les similituds o les diferències en les respostes permeten descobrir de manera ordenada la informació obtinguda sobre les tres etapes de desenvolupament professional de la direcció. Les propostes que fan els informants per a cadascuna de les etapes són visions diferents, però confluents en l'eix vertebrador de l'anàlisi.

12.1 Narració del cas 1: Una directora novell

La directora tot just inicia el seu rodatge ja que només fa tres mesos que ha accedit al càrrec

A. Característiques del cas

Objectiu (g): Relacionar el context i la pròpia institució amb l'exercici de la funció directiva

Taula 41 – Característiques del cas

VARIABLES	CAS 1
Etapas	Infantil - Primària
Grandària	2 línies 20 Professors
Ubicació	Població 7.000 Pla del Bages
Nivell acadèmic	Mitjà
Accés a la direcció	Proposta inspecció entre dos candidats Nomenament
Sortida de la direcció anterior	Final període. En el mateix centre
Antiguitat al càrrec	Inici del càrrec
Gènere	Dona
Entrevistes realitzades	Individuals 4 (DI,ED,IE,AL) Grup 1/2 ED 1/8 FA
Qüestionari Professorat	30
Total informants	44

B. Justificació de l'elecció del cas

El contacte amb la directora del centre s'estableix a través del curs de directores que programa el Departament d'Educació, al novembre del 2010. És un curs per a equips directius novells i hi imparteixo el mòdul de cultura de centre. Hi assisteixen la directora i la cap d'estudis, que tenen una participació molt activa en el curs, tot explicant la seva experiència personal d'haver assumit la direcció. És un equip directiu jove, il·lusionat en l'exercici de la direcció; l' anterior directora continua a l'escola i, en el relat que fan al grup, comenten que han fet un bon relleu i que l'anterior directora continua contenta a la mateixa escola. Diverses característiques exposades es contempen com a variables definides a priori per als diferents casos. Aquest primer cas ha de servir de cas pilot i s'escull

tant per la bona disposició com per les característiques del centre, situat en una població petita.

Es concerta una primera entrevista amb la directora el 19 de gener del 2011 per explicar l'objectiu de la recerca i la seva implicació com a facilitadora dels contactes amb els informants. El despatx de la directora és també el lloc de treball dels membres de l'equip directiu, que entren i surten mentre es realitza la primera entrevista, i es demanen algunes dades a la cap d'estudis, present en bona part de l'entrevista. També entren dos nens, que expliquen a la directora un incident del pati; amb molta calma, ella els orienta cap als mestres a qui s'han de dirigir. En aquesta primera entrevista es detallen les peculiaritats de l'escola i es fa una passejada per totes les instal·lacions; en les explicacions dels mestres s'hi observa un orgull ben legítim. Hi ha reservada una taula per dinar plegats tots els membres de l'antic i del nou equip directiu.

Es realitzen dues visites més a l'escola per fer les entrevistes amb els informants, que s'han concertat al centre, sense cap incidència. El 3 de febrer del 2011 té lloc la darrera visita.

C. Contextualització del centre educatiu: ubicació del centre i escola i comunitat

L'escola està situada en una població del Bages de 7.110 habitants, molt a prop del barri del centre del poble i enmig del parc de la ciutat. Aquesta té un bon nivell de serveis i és autosuficient. És un entorn molt amable i un paratge privilegiat "a peu de bosc". Va ser construïda als anys 30 i l'edifici conserva elements de vàlua i bellesa com finestres, prestatgeries, passadissos i galeries de l'època. S'ha iniciat un procés de reforma i ampliació del centre que permetrà, tot i conservant-ne les parts antigues, adaptar-lo a les noves necessitats i resoldre els problemes d'alumini que afecten una part de l'edifici. Les obres es duen a terme sense interrompre les classes, hi ha una bona adaptació a la situació. S'hi respira un ambient tranquil i de treball. L'escola està al costat d'una altra escola, religiosa concertada. Són les dues úniques escoles d'Infantil-Primària del poble.

L'escola té dues línies, des de parvulari (3 anys) fins a 6è de Primària, la majoria d'alumnat és de població autòctona, amb un 11,75% d'immigració. El nivell dels estudiants és mitjà, (en les proves externes que realitza el Departament sobre

competències bàsiques estan en la mitjana de Catalunya); estan convençuts de fer bona feina i que al poble se'ls reconeix.

L'associació de pares és activa i col·laboradora, estan ben organitzats en comissions i són responsables de les tasques que tenen encomanades; hi ha molt bona relació entre l'AMPA i l'equip directiu, tant l'actual com l'anterior. Les famílies que també col·laboren en general amb l'educació dels fills, són de classe mitjana, l'impacte de la immigració és baix: hi ha famílies de fora però que s'integren bé, tant al nivell acadèmic com a la llengua catalana.

El clima entre el professorat és bo, amb ganes de participar en la millora de l'escola, en els darrers temps hi han entrat professionals més joves, que e han vingut a suplir les jubilacions. És procura fomentar el bon ambient entre els mestres realitzant viatges, sortides, sopars, que faciliten la integració dels nous membres de l'equip. L'escola gaudeix d'una bona tradició de col·laboració amb el poble i d'arrelament al medi, que queda reflectida en els projectes que duen a terme.

Es destaquen tres aspectes rellevants del Projecte Educatiu: ser escola inclusiva, estar oberta al medi amb molta interrelació amb l'entorn i ser una escola molt viva, activa i amb ganes de dur a terme innovacions. Des de l'exercici de l'anterior directora s'ha impulsat la realització de projectes específics amb l'objectiu de millorar la qualitat de l'aprenentatge. (FD)

No es té cap pla estratègic dels que regula el Departament d'Ensenyament, però duen a terme (FD)

1. El Pla d'anglès, que s'inicia en el parvulari al 2005 i progressivament s'han anat introduint assignatures en les quals la llengua vehicular és l'anglès.
2. El projecte *un passeig pel Bages* que es proposa des del Consell Comarcal i el Departament d'Ensenyament
3. El Projecte de Pla de millora que suposa el treball conjunt entre escoles de la ciutat i d'altres properes, on es tracten diversos temes relacionats amb una millora d'adaptació entre etapes (parvulari- primària; primària – secundària).
4. El treball dels padrins pel foment de la lectura entre nens de Parvulari i Cicle superior

5. Projecte de fruites i verdures

6. Projecte de ciències

En general s'inscriuen als projectes que se'ls proposen des de l'Ajuntament o el Departament, o bé els que es proposen des dels propis cicles .

Ara cal plantejar una nova redacció del Projecte Educatiu, que ja no reflecteix el que es fa a l'escola, i per a la seva redacció s'ha creat una comissió, que es reuneix periòdicament.

En aquest moment de preinscripcions de la matrícula, estan dedicant esforços per donar a conèixer l'escola i, a més de les sessions de portes obertes pròpies de totes les escoles, s'han fet cartells, xerrades, visites a l'escola... amb participació de tot l'equip directiu i de part del professorat. La competència amb l'altra escola concertada del poble els estimula a fer més propera l'escola pública a les famílies. Mantenir una bona matrícula és un objectiu prioritari que segueix la línia que ja havia emprès l'anterior directora des de l'inici del mandat.

D. Dimensions d'anàlisi

DIMENSIO :1AC - Accés a la direcció: elecció, perfil professional, motivació, requisits i formació i propostes dels informants sobre aquesta dimensió.

Objectius de la recerca que responen a aquesta dimensió :

- a) Descriure les fases de desenvolupament professional de la direcció i les principals dificultats en cadascuna d'elles.
- c) Recollir les propostes de millora per a cada etapa en referència a la legislació vigent i a la tradició i cultura en l'exercici directiu.
- d) Analitzar la valoració del càrrec i del seu desenvolupament des de la perspectiva del diferents estaments que intervenen en l'elecció i cessament de la direcció: el professorat, les famílies i l'administració d'ensenyament, l'administració local, la pròpia la direcció i de l'anterior direcció.

En el moment de l'entrevista la directora feia 7 mesos que havia **accedit a la direcció**, fins llavors era **la mestra d'anglès**. Era la segona vegada que se li havia proposat d'assumir la direcció; quan es complia el primer període de 4 anys de l'anterior directora, se li va fer la proposta, a la qual es va negar perquè, tenia el projecte marxar a EEUU a fer-hi una estada. Ara, en el tercer any del segon mandat, la directora actual, sí que accepta el càrrec per un any fins a la convocatòria d'eleccions a direcció

“Total érem dos. L' ED ho va dir a l'inspector que va dir que millor que això volia dir que l'escola estava viva. Va iniciar un procés de selecció, va entrevistar a tota la comunitat educativa: als mestres i pares del consell escolar, al regidor, a l'ED del moment i als dos candidats i en funció de les entrevistes i em va proposar a mi. El meu nomenament era per un any. Ara al gener ha sortit la convocatòria i presentaré el projecte de direcció al juny” (CAS1-DI)

Tots els informant es van assabentar del canvi i el descriuen tal com l'ha relatat la directora. Com que el canvi s'efectua en el moment que no correspon preceptivament, s'ha d'optar per un nomenament de l'administració, sense presentar projecte de direcció, que haurà de defensar al mes de juny. El nomenament serà per un any, i la directora, l' any següent dintre del període que

correspongui, seguirà el procés que marca la normativa. Com que hi ha dues candidatures, la Inspectora del centre ,opta per entrevistar totes les parts que intervenen preceptivament en el procés d'elecció, i s'encarrega de fer, la proposta, després d'haver-les valorat

“Si, plegava l’anterior directora i com que encara no tocava fer-ho, li quedava un any, es van presentar dues persones i la Inspecció va escollir. I la delegada del Serveis Territorials, un cop escoltades les veus, la va nomenar; i al cap d’un any, em sembla que haurà de presentar el projecte de direcció i fer l’elecció.” (CAS 1-AL)

L’Inspector actual acabava d’assumir el centre i no coneixia el fet concret

Dedueixo que va quedar la vacant al centre i la van nomenar per 1 any, perquè ara ha de presentar el Projecte de direcció. No he esbrinat gaire. perquè no n’hi ha hagut necessitat. Sigui quina sigui la forma d’accés a la direcció, és la directora i té les mateixes funcions, atribucions i responsabilitats” (CAS 1-IE)

És significatiu l’alt grau d’informació de les famílies, observable en com expliciten el procés i les mostres que donen del coneixement sobre **la normativa per a l’accés a la direcció**

“Vam participar-hi. Se’ns va avisar que l’anterior directora, tot i que li quedava un any. volia plegar; hi van haver de cop dues persones que es volien presentar. Feia temps que l’anterior directora volia deixar la direcció i intentaven que algú es presentés. Llavors el que van fer és venir totes dues al Consell Escolar, però com que faltava un any, no quedava dintre dels plans normals establerts i van demanar ajuda a Inspector perquè decidís. La Inspectora ens va entrevistar un per un a tots nosaltres, érem el que som aquí i una persona del AMPA. També va entrevistar als professors i l’Inspector va decidir qui seria per un any. Ara bé. al setembre hauria de presentar el planin i també es podria presentar algú més.” (CAS 1- FA)

Tot i ser una proposta de la Inspecció és un nomenament però només es presenta aquesta situació formalment, la intenció es presentar-se al càrrec tal com preceptivament està regulat.

Taula 42 - Qüestionari professorat: accés al càrrec

La directora del seu centre ha accedit al càrrec		
	Freqüència	Percentatge
Proposta d'Inspecció	7	23,3
Iniciativa pròpia	19	63,3
Impulsada pel claustre	2	6,7
Ho desconec	2	6,7
Total	30	100,0

La major part del professorat del centre sí que reflecteix en les seves respostes que encara que ha estat una proposta d'inspecció per nomenament (23%), que és només per qüestions administratives i consideren que ha estat un cas d'accés per iniciativa pròpia (63,3%) la que la porta a l'exercici de la direcció. La majoria del claustre està assabentada del procés tal com s'ha dut a terme.

Recalant en la història del centre, assumir la direcció de l'escola és un fet que s'ha entès com un exercici de responsabilitat col·lectiva, de tot el claustre i que la direcció l'assumeix la persona que té millors condicions professionals per accedir. Fins al moment les direccions han estat assumides per nomenament

“Hi vaig accedir per nomenament; la persona que estava al càrrec de direcció per assumptes familiars va deixar el càrrec .Li van admetre la dimissió perquè va sortir una persona que estava acreditada i va fer els dos anys que li quedaven. Després dels dos anys la inspecció va agafar les persones que teníem l'acreditació (jo la tenia per haver estat tan de temps a l'equip de direcció fent de secretària). Van ser tres candidates i em va tocar a mi. Vaig dir que si perquè em tocava i tenia por, molta por..”.(Cas 1- ED)

I les famílies quan se'ls explica el procés preceptiu ordinari “No hem viscut cap procés d'aquesta manera (riuem, tots riuem)” (CAS 1-FA)

La formació de la direcció és un dels requisits que l'actual normativa considera de gran importància; és en la primera part del procés d'elecció, on es constata la formació específica que té el candidat/a, i hi ha un mínim imprescindible, encara

que també es pot suplir per l'experiència en càrrecs directius. Totes les direccions que accedeixen al càrrec han de fer un curs obligatori que els dóna una formació bàsica. La directora va accedir sense formació específica ni experiència en càrrecs directius, tot i l'interès per formar-se

“Vaig fer el curs obligatori que em sembla que es diu curs d'inducció per a directors. M'havia inscrit en el que s'inicia ara al departament, el de 300 euros em van trucar i en van dir que hi havia gent de més edat que estava més temps al càrrec, em vaig quedar molt parada però no m'han acceptat i ara m'he inscrit al d'ESADE (es va anular). Estic fent el telemàtic i el dels mòduls ja he fet el mòdul de cultura” (CAS 1- DI)

Tampoc l'ex directora havia accedit amb formació específica

*“No tenia cap mena de **formació**, sí que en l'anterior equip ho compartíem tot, els problemes i això em va donar un bagatge i amb això vaig començar. Jo pensava que no estava capacitada per portar a terme una gestió però ningú ho volia fer. No, no he fet res, no s'oferia res; jo vaig aprendre molt de les reunions del departament i del segon inspector que vaig tenir. Ell convocava els directors i ens explicava a tothom, en pla molt primitiu, això és veritat, però la informació arribava Eren reunions informatives de nous decrets i disposicions de cada curs escolar que ajudaven en la gestió.” (CAS 1- ED)*

La majoria de professorat desconeix (73,3%) si la directora té formació específica per a l'exercici de la direcció (annex 2.1).

La motivació per accedir al càrrec pot suposar l'acompliment d'un projecte d'escola somiat, desitjat per millorar l'escola des de l'òptica curricular, la millora de la docència, la millora de les relacions i amb expectatives tant d'il·lusió com de compromís amb el centre. La directora del centre i l'ex directora diuen

“La motivació passa per fer un servei a la comunitat educativa en la qual treballa,” (CAS 1-DI)

“Em motivava l'escola, me l'estimava molt tot i que no sóc del poble.

M'amoïnava molt que aquesta escola fos la segona del poble, quant a consideració era l'escola pobreta.” (CAS1-ED)

Motivació per a la direcció

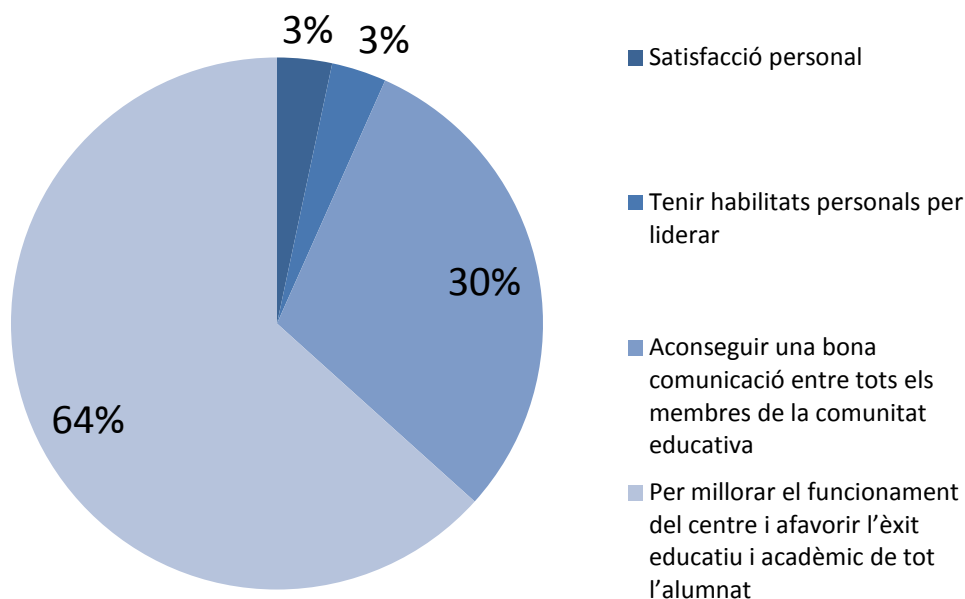


Figura 12 - Qüestionari professorat: motivació per a l'accés

El professorat coincideix en el mateix, els dos aspectes claus que poden configurar la millora del centre i que segueix la línia de treball ja arrelada: els aspectes curriculars (63%) i una bona comunicació entre els membres de la comunitat educativa (30%).

Quin **perfil** es percep que ha de tenir **el professorat que accedeix a la direcció**? Les dues directores que han exercit en els darrers anys són professores que agafen la direcció com un estadi del seu desenvolupament professional docent, implicades en la millora del centre i essent bones professionals. Així ho veuen les famílies, fins i tot amb un cert recel per si pot suposar la pèrdua d'una bona professora, i amb poca valoració de la funció directiva

“A vegades també perds algun bon professor, en el nostre cas era molt bona professora d'anglès. Igual una persona que fos un coco per portar números perquè a la fi no deixa de ser una oficina, són papers i coses d'aquestes. Hi ha mestres que no els agrada fer classe, doncs fiqueu-vos al despatx.” (CAS 1-FA)

L'Inspector fa una reflexió sobre el perfil que apunta la legislació

“Sobre el nou directiu professionalitzat que apunta el decret, entenent quin és el rerefons de la qüestió i tenint en compte una mica de perspectiva històrica, crec que suposa un pas endavant en la línia de la millora de la gestió del centre . Cal tenir present que aquest perfil de directiu és el resultat de vint-i-cinc anys d'evolució amb la intenció de trobar l'equilibri entre una gestió tècnica o professionalitzada amb components de lideratge i la necessària participació de la comunitat educativa, sobretot la implicació del claustre de professors, en el desenvolupament del projecte educatiu del centre.” (CAS 1-IE)

Resumint les característiques principals per aquesta etapa de desenvolupament professional de la direcció, **l'accés al càrrec**, s'ha fet sense formació específica i per proposta de nomenament sense que aquest procediment signifiqui que la direcció no ha assumit el càrrec amb un projecte de direcció que ha estat comunicat en temps i forma adequada i a tots els sectors implicats.

En aquest moment l'ambient entre el professorat és bo i cap més informant fa èmfasi en el valor que pot tenir el claustre en la decisió d'accedir a la direcció. Les propostes per nomenament han estat habituals en la història de l'escola, i ara més d'un 40% del professorat estaria disposat a exercir la direcció el temps que fos necessari tot i no tenir especial interès en l'exercici de la direcció, al que s'afegeix un 20% que si fos per proposta de nomenament també ho faria, en l'extrem hi ha un 30% que mai voldria ser director/a i un 6,3% disposat a exercir la direcció sense condicionants. (CD Annex. 2.1). Tenir una directora que s'ha presentat, que vol ser directora i està il·lusionada, sap a més que ha estat proposada amb el consens de la comunitat educativa és un canvi per al centre.

Interès per exercir la direcció

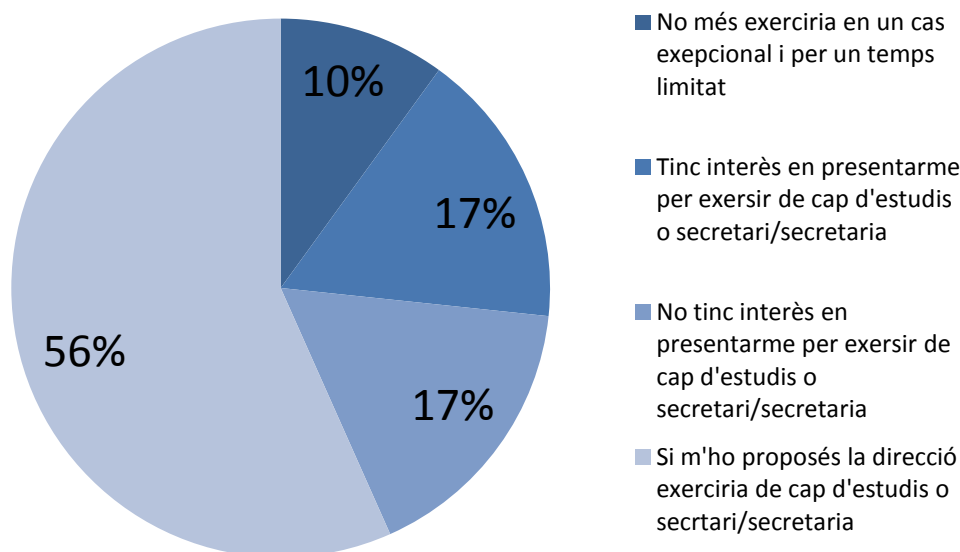


Figura 13 - Qüestionari professorat: interès el professorat per accedir al càrrec

La ex directora dona molta importància a tenir el recolzament del claustre

"Imagina't que d'entrada el tinguis en contra; no, no... Si les coses funcionen és perquè el claustre et recolza... si el claustre et vol boicotejar, no pots fer res... Vaig patir males cares" (CAS 1-ED)

El paper que ocupa el claustre en els centres pot ser el motiu per el qual hi ha més nomenaments en els centres (60%) si bé l'inspector observa que de vegades emmascara la situació i obeeix a altres causes tal com ha passat en aquest centre

"Sí. El tema dels nomenaments per 1 any no significa que l'accés no es faci amb ganes i il·lusió per ocupar el càrrec. De forma cada vegada més excepcional, en alguns centres –solen ser més de primària que de secundària- hi ha instal·lada una cultura que, en alguns casos, dificulta la presentació de candidatures. En aquests claustres està mal vist que un mestre o mestra manifesti la seva voluntat de ser director o directora i que no tindria inconvenient a fer-ho, s'ho fa anar de manera que sigui l'Administració qui la nomena. Prefereix que es digui que se l'ha nomenada sense que hagi manifestat la seva voluntat com una manera de protegir-se enfront del claustre, abans que manifestar un interès per

manar. Aquesta és una manera; després desenvolupen bé la feina i simplement és una protecció". (CAS 1-IE)

Alhora que s'ha descrit la situació, es demana als informants quines **propostes** farien respecte el **tipus d'accés** i hi ha univocitat en les respostes, es destaca la importància del fet que es presenti un projecte de direcció i que la comunitat educativa participi en el procés, així com l'administració local i l'administració educativa

"Jo crec que és un bon sistema, he vist també el d'altra escola del poble i em sembla bé. El que s'ha de buscar és la màxima complicitat del conjunt de professorat perquè si hi ha enfrontaments és dolent. En aquest cas tot i que va ser precipitat, crec que s'ha fet molt bé perquè es va parlar amb tothom, i la decisió com que ha de recaure en algú va ser una instància superior que eren els Serveis Territorials. Es va fer molt bé tothom va poder parlar. L'Inspector va demanar opinió a tots els sectors, va informar i la delegada territorial va decidir." (CAS 1-AL)

"A mi em sembla que han de contribuir, que no podem obviar que hi ha unes famílies, i uns nens, un ajuntament i que tots plegats sempre he pensat que han de poder dir la seva Jo penso que s'hagi de presentar un projecte que explici el que tu vols per a l'escola, ho veig molt correcte." (CAS 1-DI)

Acord amb la normativa

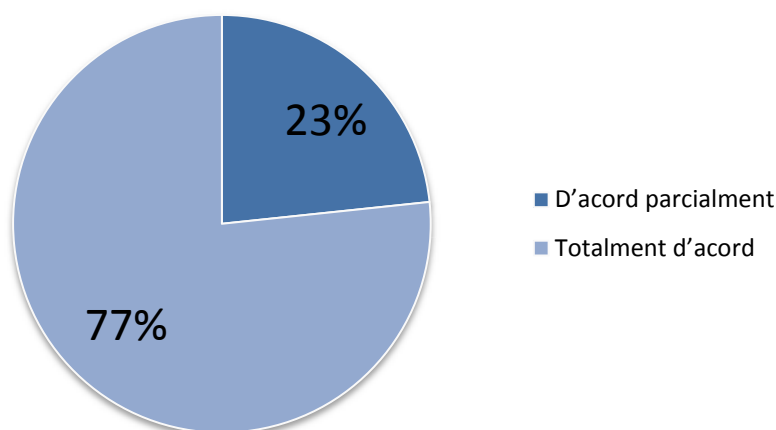


Figura 14 - Qüestionari professorat: acord normativa

Com tots els informants el professorat també està d'acord amb la normativa establerta per a la selecció de candidats a la direcció i han viscut fa molt poc el procés al centre.

Es proposa que la formació sigui obligatòria, i no tant com a requisit per accedir al càrrec, com pel compromís que implica fer-la; per la complexitat que comporta l'exercici, des de les famílies a l'administració local ho veuen necessari, però sense especificar-ne el tipus, ni qui ho hauria de fer. L'Inspector en fa una proposta més elaborada

“La formació pròpia del càrrec li ha de donar eines com per resoldre aquestes demandes de forma suficient. I tot això, crec, amb independència de la seva perspectiva sobre temps d'estada a la direcció del centre. El proveïdor de la formació ha de ser el mateix Departament d'Educació, a través de qualsevol de les fórmules conegudes, sigui directament la Universitat, sigui planificada i programada per la mateixa Administració tot comptant amb les institucions que acumulen coneixements teòrics i pràctics. És obvi que la formació ha de trobar el seu punt d'equilibri entre la teoria i la pràctica, amb aportacions de formadors amb experiència en qualsevol d'aquests camps” (CAS1-IE)

La directora del centre tot i ressaltar la importància de la formació entén que cal prioritzar el desig d'exercir i suplir les deficiències

“Jo penso que s'hagi de presentar un projecte que explícit el que tu proposes per a l'escola, ho veig molt correcte. Que no tinguis la formació adequada ho veig perillós, perquè et pots embarcar en temes que, per no tenir la formació, no sàpigues com sortir-te'n. Veig molt bé la formació que es dóna des del Departament. Penso que no hauria de ser optativa, hauria de ser obligatòria. Hauries d'estar compromès a fer el cursos. És deixar-te treballar, pots no tenir-ho perquè que tinguis la persona amb les ganes i formada és complicat. Tenint en compte que no hi ha gaire gent que ho vulgui fer, quan tens alguna persona amb les ganes, li has de dir que sí, però amb el compromís de fer-ho.” (CAS 1-DI)

DIMENSIÓ: 2EX – Exercici de la funció directiva: funcions que desenvolupa, lideratge, model de direcció, dificultats, suports, valoració de les compensacions, grau autonomia i propostes per a l'etapa.

Objectius de la recerca que responen a aquesta dimensió :

- a) Descriure les fases de desenvolupament professional de la direcció i les principals dificultats en cadascuna d'elles.
- b) Caracteritzar el model de direcció en exercici en funció de la prioritat d'accions que es desenvolupen en la pràctica directiva
- c) Recollir les propostes de millora per a cada etapa en referència a la legislació vigent i a la tradició i cultura en l'exercici directiu.
- d) Analitzar la valoració del càrrec i del seu desenvolupament des de la perspectiva del diferents estaments que intervenen en l'elecció i cessament de la direcció: el professorat, les famílies i l'administració d'ensenyament, l'administració local, la pròpia direcció i de l'anterior direcció.

En les respostes de la direcció, ex direcció i professorat hi ha coincidència en la qüestió que la major part del temps s'ha de dedicar a la burocràcia, que els papers i gestions administratives ocupen la feina de la direcció. Es destaca com des de les lleis s'han anat ampliant les funcions, però sense responsabilitat per decidir en temes crucials com la plantilla de professorat i l'autonomia per adequar el projecte educatiu a la realitat del centre

“La burocràtica. Les famílies venen en moments puntuals, per exemple quan es va fer l'ajut a llibres van venir moltíssimes famílies, em sembla que en vam fer 80; aquells dies era constant... és clar que estàs molt contenta d'ajudar-los... i ara, al matí a les 9 ,o la tarda, a les 3 o les 5 ...són cosetes que soluciones... Però omplir papers sí que t'ocupa molt de temps.” (CAS 1-DI)

En llegir les funcions que determina el decret, es comenta que no hi ha cap funció que es pensi que s'ha de treure o que no correspongui a la direcció de realitzar-la, fins i tot l'avaluació del professorat, que la directora ha vist com un procés molt normalitzat en la seva estada professional a escoles de Califòrnia. Les prioritats són: la tasca de lideratge i aconseguir un bon clima de treball

“Per a mi, potser la més important de les funcions és la direcció pedagògica i de lideratge i de vegades sí que passa que durant el dia has d’anar solucionant petites coses, atendre trucades, emails, que pot ser que la qüestió pedagògica quedi en un segon pla i has de dir: a veure, la meva feina també és aquesta altra i ...costa una mica, eh? Potser li agafaré el truci” (CAS 1-DI)

La ex directora en aquest aspecte fa un balanç de tots els temes que van ser font de **preocupació** durant el seu mandat i la seva principal preocupació era millorar la malmesa imatge de l’escola i a aquest aspecte és va dedicar molt. Va tenir que entomar una situació de claustre difícil i volia aconseguir la implicació dels diferents estaments de la comunitat educativa en un projecte d’escola comú. Aspecte que la nova direcció també valora com important

“Em vaig dedicar molt a la atenció a les famílies. I van tenir molta matrícula viva i entraven en qualsevol hora i en qualsevol moment i els explicava com era l’escola. Els explicaves tot i els passejaves per l’escola. Relació amb l’AMPA que i amb el PAS” i que el claustre estès bé...”

(CAS1- ED)

Una part del professorat (43%) és també conscient de que la direcció ha de dedicar molt temps a feines burocràtiques entre aquesta funció i l’atenció a les famílies considera que la directora ocupa la major part del temps, hi ha només un petit nucli del professorat (10%) que encara relaciona a la directora en l’ambiciós projecte de implementació de l’anglès, al que ha estat dedicada abans d’exercir la direcció de l’escola.(veure taula 43)

Taula 43 – Qüestionari professorat: funcions de la direcció

El major temps el director/a del centre el dedica a		
	Freqüència	Percentatge
Representació	3	10,0
Direcció pedagògica i lideratge de projectes	3	10,0
Relació amb la comunitat escolar	10	33,3
Relacions amb institucions	1	3,3
Acompliment de documentació	13	43,3
Total	30	100

Les famílies valoren per damunt de tot que s’atengui bé els seus fills, que es desenvolupi una bona docència i les respostes a aquesta pregunta inicien un seguit d’exemples de situacions d’aula que fan referència a l’aprenentatge dels seus fills i demanen a la direcció que estigui atenta i resolgui les situacions de una docència deficient

“La canalla és el primer” Està bé que tingui poder, perquè si entra una persona que no serveix per a res, que pugui dir-ho, i si té un bon professional, també; que ara, d’això no pot dir-ne res...” (CAS 1-FA).

L’exercici de les funcions des de l’inspector de centre i l’administració local és que si el centre funciona i no els arriben problemes, és que tot va bé i no destaquen cap funció en especial. Ambdós informants creuen que el centre té una bona directora, amb un alt grau de lideratge, fet que li facilita la realització de la tasca directiva

“La nostra directora té totes aquestes característiques que he nomenat, tot i que portem poc temps crec que l’elecció ha estat excel·lent perquè és positiva, relativitza els problemes i els converteix en una oportunitat, perquè hi ha un bon lideratge entre els professors, i jo ho veig als Consells Escolar. És així; la manera d’exposar les coses..., és una persona

extremadament ordenada, detallista, molt ben organitzada a l'hora d'exposar el temes" (CAS 1-AL)

El professorat també li reconeix aquest **lideratge** participatiu amb control sobre les activitats que es realitzen tal com s'explicita en les respostes del qüestionari.

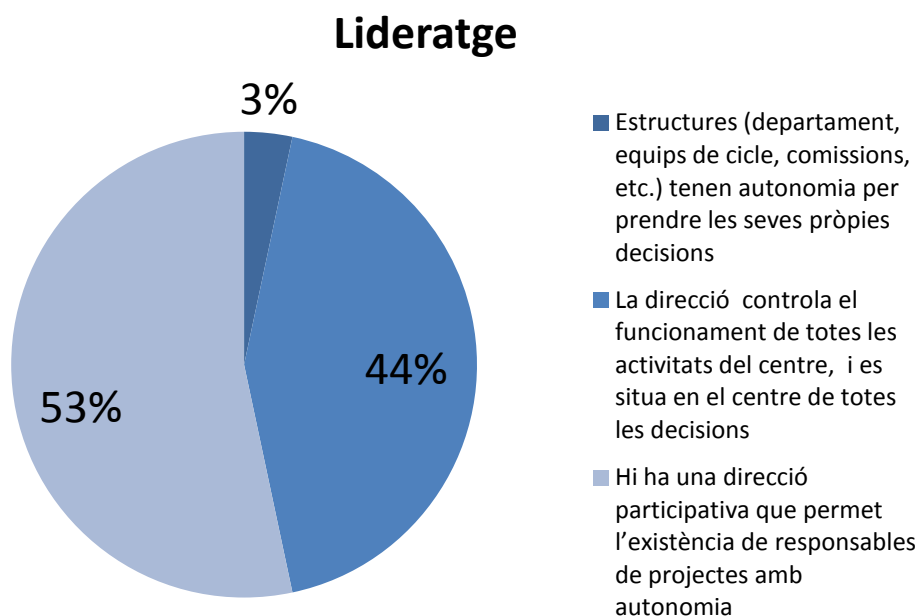


Figura 15 - Qüestionari professor: tipus de lideratge

El problema intrínsec a l'exercici sembla la capacitat de saber delegar, que tant la directora com l'ex directora troben que és un aprenentatge, que costa distribuir funcions i no anar assumint totes les problemàtiques que es plantegen

"Tenia molt bon equip directiu però amb l'experiència d'ara caldria delimitar més les funcions i parlant, penso que donaria més autonomia i responsabilitat a cada membre. Delegar i responsabilitzar als membres de l'equip directiu. Al principi ho feia tot el pressupost, les entrevistes, la burocràcia. .. però semblava que tot havia de passar per les meves mans, massa poti- poti, això ho canviaria" (CAS1-ED)

"Em costa delegar, hi ha coses que les veig molt clares, però tendeixo a ,quan no sé a qui correspon, és per a mi. I elles també hi ha coses que les fan, però em pregunten. Totes dues saben què han de fer i les hores de despatx els fan més profit que a mi. Jo, durant el dia, qualsevol cosa em dura més, perquè van entrant ,vas atenant i se m'allarga més tot " (CAS 1-DI)

Les dificultats a què s'enfronta una direcció de centre dependran de la seva història, la cultura que s'ha instaurat a la institució i de la manera com s'exerceix el càrrec. La directora sortint tenia una problemàtica específica configurada per un claustre dividit entre gent antiga i gran del centre, i gent nova amb projectes més innovadors. Una gran preocupació per la direcció sortint eren aconseguir una harmonia entre el professorat

“Recordo que en l'època en què supervisava aquest centre hi havia conflicte al claustre, amb professors molt significats implicats en el conflicte, i pel que he anat sentint al llarg dels darrers anys, han anat sortint al centre nous conflictes” (CAS1-IE)

“És intrínsec al meu caràcter, vull que estigui bé tothom i si tenies algú molt “tiquismiquis” hi anava amb peus de plom, em deia no facis res que et puguin censurar, cal tenir present que era: colònies, no; festes, no; entrevistes una perquè és prescriptiva. Poder cohesionar un claustre amb mestres joves innovadors i mestres més veterans acostumats a unes dinàmiques de treball molt pròpies va ser una tasca molt difícil però crec que ho vaig aconseguir.” (CAS1-ED)

Les compensacions que es reben per exercir la professió, com millores salarials i professionals, no manifesten que siguin suficients i així ho consideren els informants; si bé quan s'agafa el càrrec no és una condició que determini assumir-lo, segons diuen persones que l'exerceixen o l'han exercit. Per a l'ex directora, que va viure les dues situacions –sense complement i amb complement-, no era el més important. En canvi, destaquem el fet de sentir que està fent un servei que li han encomanat i que no ha buscat i que considera que no és la seva feina, ser directora

“No m'ho havia plantejat mai. Jo em sentia bé. En aquella època se'ns va donar el complement i em sentia ben pagada. Jo penso que se m'havia encomanat una tasca que havia de fer i si me la pagaven, millor. Jo em sentia relaxada, perquè jo no ho havia demanat, no escatimava hores; ni que em critiquessin, jo volia que el poble tingués l'escola que es mereixia, i també volia treballar en una escola que estigués bé. Si algú em deia alguna cosa podia dir: - posa-t'hi tu, a veure si ho fas millor; i això relaxa una mica. Jo ho faig al màxim, però jo mai he dit que servia per a aquesta

feina i continuo dient-ho. Ara l'escola és d'una altra manera, seria estrany que el claustre no recolzés a la directora actual. (CAS1-ED)

"Ara està millor que no estava; ara, si ho contes per hores, no. Crec que hauria d'haver-hi més compensació econòmica.(comenten les novetats) És una compensació minsa per a un gran esforç . (CAS 1-DI)

Les famílies, l'administració local i la inspecció no tenen una idea clara de si són o no suficients, i alguns pares i mares manifesten els seus dubtes respecte de si unes condicions econòmiques superiors no podrien significar un apalancament en el càrrec i no pas un estímul

"-Jo crec que amb els maldecaps no està compensat, però això passa amb molt càrrecs i al revés, t'apugen el sou i no fas res"- "O al revés, t'apugen el sou molt,molt,i no fas res, també pot passar. Director i que me las" vayan dando" (CAS1-FA)

El professorat d'aquest centre manifesta majoritàriament (un 73%) que no està compensat; només un 3,3% (una persona de 30) creu que no hauria de rebre cap compensació especial.

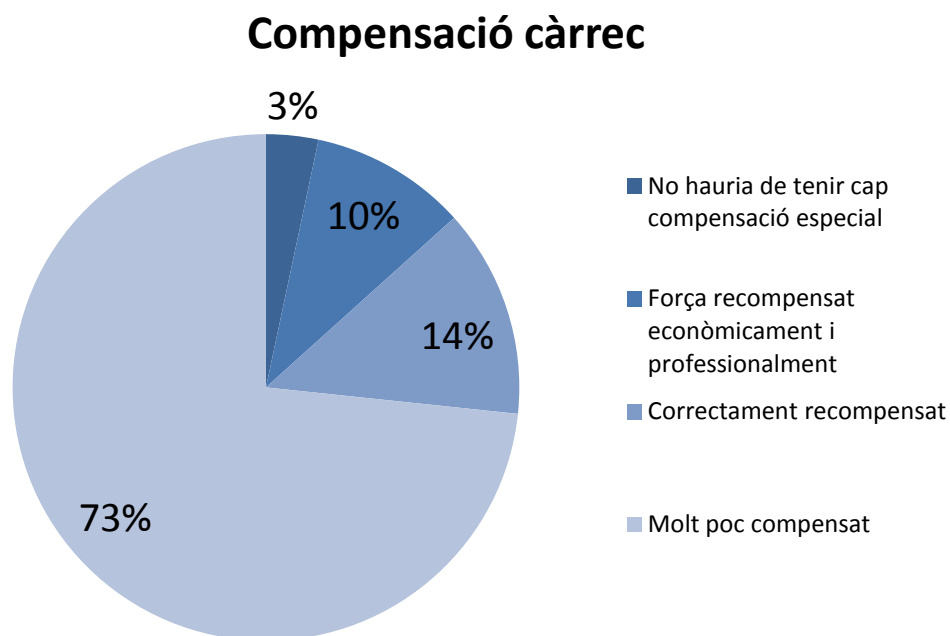


Figura 16 - Qüestionari professorat: compensació pel càrrec

Pot ser un motiu que expliqui que no és té cap interès, en general, per ocupar el càrrec? S'ha parlat de molta feina, molts fronts per atendre, tant de caire pedagògic com de relacions entre els diferents estaments i hi ha poca valoració social i professional del que significa ser director/a. Tot i que, com senyala la inspecció, les millores relatives en els darrers anys han estat notables.

Si relacionem diverses respostes obtingudes fins ara respecte de l'accés, la formació, les funcions a desenvolupar i les compensacions que es reben, es pot ser, el moment per analitzar si el centre està visualitzant una direcció professional o una tasca directiva a realitzar durant un període de temps per part del professor/a més ben disposat o amb unes certes qualitats per a fer-ho. Això no significa, per tant, que s'entengui que una direcció no professional comporta que qualsevol mestre/a pugui exercir-la.

Al professorat, en el qüestionari, se'ls ha fet la pregunta respecte a si la direcció ha de ser professional o no. Un 63,3% considera que ha de ser professional i, si hi afegim els que consideren que és ineludible pel centre que algun professor l'assumeixi, arribem al 90%. Les persones que creuen en direccions dependents del claustre amb un sentit poc professional només representen el 10 %.(veure taula 44)

Taula 44 – Qüestionari professorat: models de direcció

Model de direcció professional/no professional		
	Freqüència	Percentatge
La direcció ha de ser professional i ha de desenvolupar un lideratge compartit amb una visió global del centre escola	19	63,3
Algun professor /a ha de fer la direcció i assumir la responsabilitat junt amb els altres membres de l'equip directiu	8	26,7
La direcció ha de ser proposada pel claustre i ha d'executar exclusivament els seus acords	1	3,3
La direcció, un cop proposada pel claustre, ha d'assumir el lideratge del centre junt amb els altres membres de l'ED	2	6,7
Total	30	100,0

L'inspector de centre fa un recorregut històric que en reflecteix la història de la direcció i l'evolució del càrrec segons les lleis i la cultura del professorat

“Entenc que la qüestió de la direcció dels centres és un tema encara no prou ben resolt. La LODE va configurar un tipus de direcció que trencava de forma contundent amb el tipus de direcció que s’havia tingut fins al moment, i que en aquells moments es considerava l’adequada al moment històric, caracteritzat per una forta necessitat de participació en tots els àmbits com a vehicle del progrés social. Una mica era allò de “entre tots ho farem tot” com a reacció al model anterior, amb un cos de directors

amb marcat caràcter burocràtic i de control estricte. La veritat és que, en la pràctica, es tractava de direccions molt poc professionalitzades en el sentit que ho entenem actualment. Al llarg dels anys s'ha tractat d'harmonitzar la necessària participació de la comunitat educativa a través dels òrgans de gestió del centre i la necessitat de dotar a les direccions de més capacitat de gestió (més lideratge, més autoritat, etc). La LEC i les normes que en deriven (com és el cas del decret d'autonomia de centres o l'actual decret de direccions) suposen un avenç en la línia de més i millor capacitat de gestió dels centres i, per tant de les direccions.

Malgrat tot, crec que hi ha encara grans dificultats, ara per ara insalvables, entre el model funcional tal com el tenim i el desig de tenir unes direccions fortes, professionalitzades, amb lideratge i amb capacitat real de gestió. (CAS-1IE)

A la vista de les respostes que s'obtenen del professorat d'aquest centre, n'hi ha un bon nombre que comparteix aquesta visió; sembla, doncs, que cal caminar en aquesta direcció, que el professorat vagi assumint una nova postura en relació a l'exercici de la direcció, que es passi d'un model més polític a un altre de més professional.

Les famílies queden al marge de la problemàtica. Des de la seva posició demanen que la direcció sigui jove i amb ganes i que no es vegin escletxes entre la direcció i el claustre de professors; remarcuem en tota l'entrevista que la seva expectativa respecte a la direcció de centre és que aconseguixi un bon equip de mestres, que atengui bé a l'alumnat i que pugui treure del centre els professionals que no fessin bé la seva feina. Amb gran quantitat d'exemples, exposen les conseqüències per als seus fills de tenir bons professors. Estan satisfets de l'escola i de la nova direcció

“La direcció ha de ser jove, tenen més ganes de treballar i ha de tenir clar què vol. Si el que mana no sap on va, el altres fan una barrera..Ara estan molt units, col·laboren tots. L'any passat per la festa major hi eren tots, i sempre canten.. Sí,sí, tenim un claustre de joves molt eixerit, a l'escola hi ha mestres molt joves” (CAS1-FA)

Comparem si en el decurs de 6 anys ha canviat el paper que juga l'administració educativa en el desenvolupament de la funció directiva, tot comparant la visió de

la directora novella i la de l' ex director , es a dir el **suport que es rep**, l'inspector d'ensenyament té clara consciència de que forma part de la seva feina:

“S’ajuda a la direcció en tot en el que se’ns demana, bé perquè ens visiten o bé perquè nosaltres, en la visita al centre, ho veiem, ho compartim. No he tingut notícia que la directora hagi tingut especials dificultats”(CAS1-IE)

“La inspecció, sempre que l’ he buscada, l’ he tingut , encara que no he hagut de demanar –ho gaire.. No els he vist gaire sovint, però és que jo tampoc no ho he demanat .Quan he trucat, m’han atès; si han vingut, també s’hi han posat. Ha estat molt correcte. (CAS 1-DI)

“M’he sentit molt ben tractada a nivell d’administració i companys. La junta de directors? A mi em va enfortir el fet que ens vèiem i treballàvem molt, va anar-me molt bé, perquè al principi escoltava molt. Hi havia dos portantveus i ens reunien, de tant en tant, quan hi havia temes per parlar, ens reuníem i ells portaven el que s’acordava a la junta central”. (CAS 1-ED)

La inspecció, ja té una llarga trajectòria d’assessorament i acompanyament als centres i en especial a la direcció, que fa conjuntament amb la tasca de supervisió.

L’administració local esmerça esforços per acompanyar, sovint fins i tot més enllà del que seria la seva obligació.

L’ acompanyament de directors en exercici és valorat per la directora sortint. La directora no manifesta res en aquest sentit, no forma part de cap col·lectiu associatiu de directors; el temps d’exercici és encara molt poc per haver tingut contactes amb col·legues en exercici. Tenir a la vora l’anterior directora és un recurs que valora i li dóna tranquil·litat per enfrontar situacions noves *“Em vaig tirar a la piscina, però sé que l’anterior directora està aquí, a l’aula del costat”*.

Per a aquesta etapa, ressaltem la importància que es dóna a l’exercici de la direcció en aspectes que poden ser diversos en funció de les necessitats de l’escola i de les competències i habilitats que té la direcció. No hi ha veus en contra de la realització de les funcions que regula la legislació vigent; cap dels sectors entrevistats ha posat en dubte que s’haguessin de realitzar ni que fossin adequades a les necessitats dels centres escolars. Els professionals són

conscients de l'amplitud de funcions que es demanen i la nova directora destaca la dificultat que pot suposar l'avaluació de la docència, però pensa que assumir les noves funcions que contempla la legislació pot ser bo per al centre, i resumeix

*“Ens hauran de formar per poder-ho fer .Quan vaig ser a Califòrnia vaig veure que allà s'estila molt, estàs sempre subjecte a avaluació, el director entra a la classe i pot estar-hi mitja hora o tot el dia si li sembla, i pot demanar-te per què fas aquestes activitats i no unes altres. Llavors no només t'avalua el director, sinó que també pot venir a fer-ho una comissió, també uns professionals que t'aturen la classe i et pregunten el perquè de les teves actuacions, i que et poden dir que ho facis d'una altra manera. Que com ho he vist? He vist que era positiu, que no passa res, no crec que passi res, entenc que si no t'ho han fet mai..., però, és clar, a mi tampoc no m'ho havien fet, i em va anar bé. **I el teu professorat com reaccionarà?** Pot ser traumàtic, hi haurà gent que dormiran malament uns quants dies ...és ben bé ésser avaluat, és tenir algú a dintre. Hi ha gent que diu, jo ja he fet les oposicions, i la carrera...; però al final ho veurem com a positiu” (CAS1-DI)*

Les propostes per fer més eficaç la funció directiva són vistes per les famílies tal com ja s'ha relatat en la demanda control de la docència, i consegüentment en que la **direcció tingui autonomia** per resoldre les situacions de males pràctiques docents. Per a l'administració local, comptar amb una direcció positiva, que sap prioritzar els problemes i aporta solucions “el lideratge no només amb els nens i les famílies, sinó també amb l'equip docent, amb el claustre.” La inspecció del centre creu

“Malgrat tot, crec que hi ha encara grans dificultats, ara per ara insalvables, entre el model funcional tal com el tenim i el desig de tenir unes direccions fortes, professionalitzades, amb lideratge i amb capacitat real de gestió.” (CAS 1 IE)

En general tots els estaments estan contents i orgullosos de la seva escola que consideren que desenvolupa una bona tasca, confien en la direcció i en els mestres i col·laboren cada estament des de les tasques que tenen encomanades

“És molt bona, jo crec que les iniciatives que es prenen i la voluntat que les coses vagin bé es veu en el claustre. S'analitzen els resultats de les proves i

s'intenta buscar solucions. La impressió és que la feina es fa bé." (CAS 1.AL)

"Estem molt contents amb la nostra escola, tothom ho diu, és la millor" (CAS 1-FA)

Taula 45 - Qüestionari professorat: actitud de la direcció

El director/a del seu centre		
	Freqüència	Percentatge
Es mostra afable i satisfet/a amb la feina	17	56,7
Transmet il·lusió a l'equip de professorat	10	33,3
Fa les funcions que li pertoenen	3	10,0
Total	30	100,0

La directora del centre desperta confiança en tots els estaments i el professorat confia en la seva tasca tal com es veu en el quadre i deixa constància de com es manifesta afable i transmet il·lusió per la feina a l'equip de professorat.

DIMENSIÓ: 3 SO- Sortida del càrrec directiu: durada del càrrec, causa de la sortida de l' ex directora, qualitat del relleu, acomodació a la sortida al deixar la direcció, aprofitament del bagatge, compensació al deixar el càrrec , valoracions i propostes per aquesta etapa.

Objectius de la recerca que responen a aquesta dimensió:

- a) Descriure les fases de desenvolupament professional de la direcció i les principals dificultats en cadascuna d'elles.
- c) Recollir les propostes de millora per a cada etapa en referència a la legislació vigent i a la tradició i cultura en l'exercici directiu)Comprendre la relació que es pot manifestar entre l'exercici de la direcció i la qualitat del relleu en la direcció.
- f) Definir les implicacions que comporta el final de l'exercici de la funció directiva per a les persones que deixen el càrrec, per a la persona que accedeix, per a l'organització en què exerceixen i per al propi Sistema Educatiu ..

Respecte a la durada de l'exercici hi ha diversitat d'opinions entre els informants sense que siguin postures rígides, més unanimitat respecte a la mínima durada que respecte al màxim temps que es pot exercir el càrrec.

L' ex directora havia assumit el càrrec per responsabilitat institucional. Des de l'inici de l'exercici ja mirava que algú pogués dirigir l'escola, i va allargar el període fins a 6 anys

“Se'm va nomenar per tres anys i en acabar, jo no estava pas cansada, però volia plegar, i no sortia ningú. Li ho vaig comunicar a l'inspector, que va venir al claustre i va fer una exposició molt maca per implicar la gent, però no va sortir ningú, i em va prorrogar un any més;per a complir el període de 4 anys ja no em vaig preocupar, perquè veia que amb el temps ja podia haver-hi algú més.... Amb el pacte que, si en aquell any sortia una persona, jo ho deixaria”. (CAS 1-ED)

La directora actual també li posa límit al seu exercici

“Jo penso que, com a mínim, és estar-hi 4 anys, per això ja plantejés així el projecte. S'ha de tendir a professionalitzar la direcció. Hi ha persones que no ho poden fer per com són, per la seva situació, realment no ho

poden fer... Una rotació? No , Professionalitzar-ho? Segur que sí, i una durada màxima, penso de 8 anys, jo crec que de la manera que jo sóc, quan una cosa la repeteixo massa, ho deixo de fer bé, així sóc jo.” (CAS 1-DI)

Taula 46 - Qüestionari professorat: durada del càrrec

El càrrec de direcció ha de durar		
	Freqüència	Percentatge
Rotatiu per un període 4 anys màxim	12	40,0
Ha de durar dos períodes 8 anys màxim	4	13,3
Ha de durar entre 8-12 anys màxim	2	6,7
Mentre l'avaluació de l'exercici del director/a sigui positiva	12	40,0
Total	30	100,0

El claustre de professors en un 60% veuen que hi hauria d'haver límit a l'exercici. D' aquests un 40% del professorat estima que el període d'exercici ha de ser el mínim que estableix la reglamentació .i l'altre es divideix entre dos períodes o tres períodes. Un 40% creu que no hauria d'haver limitació temporal i el càrrec s'hauria de continuar exercint mentre l'avaluació sigui positiva. És important destacar el que ho condicionen a una avaluació positiva, dada que pot significar un canvi de cultura en la visió del professorat d'aquest centre, que ha tingut sempre direccions nomenades i amb períodes d'exercici relativament curts.

Si relacionem la duració del càrrec amb la opinió sobre la professionalització de la direcció, observem en la següent taula de contingència com la professionalització no és una categoria que el professorat relacioni amb la duració del càrrec. 1/3 del professorat que, tot i escollir l'opció professionalització de la direcció i diferent de la docent, pensa que ha d'exercir el càrrec el període mínim, 1 professor/a dels 30, per dos períodes, i 8 professors del total de 30, el temps que calgui mentre l'avaluació sigui positiva.

Taula 47 - Qüestionari professorat: duració del càrrec/professionalització

		Duració del Càrrec				Total
		Rotatiu per un període 4 anys màxim	Ha de durar dos períodes 8 anys màxim	Ha de durar entre 8-12 anys màxim	Mentre l'avaluació de l'exercici del director/a sigui positiva	
Direcció professional	La direcció ha de ser professional i ha de ser una funció diferent a la docent	10	1	0	8	19
	La direcció no ha de ser professional, algun professor/a l'ha d'assumir	2	2	1	3	8
	La direcció ha de ser professional amb formació específica per al càrrec però no un cos diferent	0	1	0	0	1
	La direcció és més pràctic que sigui proposada per l'administració	0	0	1	1	2
Total		12	4	2	12	30

La visió del regidor de l'ajuntament reflecteix un altra opinió; proposa l'allargament en cas d'avaluació positiva, però sense que desapareguin els períodes renovables

“Jo crec que cada cas és un món però si hi ha un director/a que funciona bé que el claustre e/l/la valora positivament ha de poder continuar. És pitjor que segons qui s'estigui 4 o 5 anys que un altra s'estigui 15. Jo crec que no ha d'estar limitada sinó que naturalment les coses es renoven

quan toca. Això és comparable amb l'ajuntament, limitació de mandat per llei; crec que la gent no és "tonta", ja hi ha els mecanismes per fer-ho cada 4 anys i els centres escolar hi ha una votació cada x anys i el consell escolar també té mecanismes per poder forçar qualsevol cosa si ho veu oportú." (CAS 1-AL)

Les famílies unànimement pensen que els canvis són bons "cada 4 anys s'ha de canviar per no estar aposentada". Valoren el canvi com una possibilitat de renovació i posen exemples d'alguns temes que abans es feien d'una determinada manera i ara són diferents, per exemple

"És bo que hi hagi canvis, al haver-hi canvis canvien coses. Potser és una tonteria, però ha canviat el paper dels polls, potser són tonteries, però, mira, ha canviat. Si hi estàs molt de temps, estàs massa acomodat..." (CAS 1-FA)

L'Inspector no pensa que la legislació presenti inconvenients per continuar en el càrrec si l'avaluació és positiva.

Les causes de la sortida de la direcció queden relatades amb l'anterior categoria. La directora sortint des que va agafar el càrrec buscava la persona que la pogués suplir, el seu accés havia estat perquè li tocava i calia buscar un relleu. De fet, tenia un professor al centre en comissió de serveis que havia manifestat el seu interès per presentar-se a la direcció, però es va esperar per tal de garantir un bon canvi.

"Però l'inspector va dir: espera, que poden venir més mestre definitius, i efectivament va venir la directora d'ara. A mi se'm recomanava que no ho fes, perquè acabava el segon mandat i se m'acumulava el sou, que ara ja no el tinc, però tant és, vaig pensar que era un bon moment..., ho hagués pogut fer, no m'espantava malgrat les obres, però no me la vaig voler jugar, hi havia persones amb capacitat i molt il·lusionades per tirar endavant. Vaig fer la renúncia i se'm va admetre, va ser molt planer. La meva cap d'estudis volia plegar i jo plegava amb ella, m'horrortzava deixar l'escola sense recanvi, i que fos un recanvi qualsevol " el poder por el poder" havia vist alguns gestos que no m'acabaven d'agradar..." (CAS 1 ED)

El relleu en aquesta escola ha estat planer, tothom l'ha viscut com un procés normal, en què la inspecció n'ha facilitat la bona resolució. En el moment de fer el canvi, aquest es fa perquè la directora veu la possibilitat de deixar la direcció, en tant que hi ha dues candidatures i pensa que ha d'aprofitat la situació, encara que això li suposi perdre la consolidació, el complement de direcció, per no haver finalitzat el mandat. La inspecció emprèn converses amb tots els estaments implicats en el procés d'elecció per demanar quina de les dues candidatures compta amb més *consens*.

“Es van presentar dues persones; jo sí que tenia la postura clara, però vaig ser l'última persona que vaig parlar amb l'inspector: com que estava clar que el que es presentés per un any es quedava, ho van fer de la manera més ètica, a través del Consell Escolar i l'inspector va parlar amb tothom. Tots dieu: estan bé tots dos, però un té un però i l'altra,,no. Quin però? Era molt noble, tenia un temperament mediterrani, massa visceral, perquè hi ha situacions en què t'has d'aturar i relaxar, era molt bona persona, però molt subjectiu..., aquesta persona s'ho va prendre malament, va marxar, i té la plaça aquí. Eren dos perfils molt diferents. Aquesta persona pensava que si hagués votat el claustre, l'haurien votat, però anava enganyat; em sap greu, a mi no 'hagués agradat que no em votessin els companys....”

La persona que aporta aquesta descripció de la situació demana anonimat i certament amb menys claredat en parlen o ho silencien els diversos informants. S'observa en aquest sentit una resposta de l'administració local, que comenta que el que podria haver estat una situació difícil (la marxa de la segona candidatura que no és escollida) ha facilitat el canvi

“Perquè, es clar quan n'hi ha dos que es presenten una llista perd, i els tens al claustre de professors i, vulguis que no, sempre poden dir: això s'hagués fet millor amb l'altre candidat.... Tothom és humà, i hagués pogut passar, però no es veu que passi” (CAS 1 –AL)

L'inspector que va viure el procés de relleu ha canviat de centre. Quan s'assigna al nou inspector, el relleu està fet (havia estat ja inspector d'aquest centre en un altre període) i no sembla que se li hagi comunicat cap mena de problema

“La veritat és que no tinc informació directa de com va anar el relleu entre l’anterior direcció i aquesta. En el meu cas, les incidències possibles són elements a tenir en compte, però que no tenen un impacte directe sobre la meua feina. L’actual directora és qui ostenta les funcions pròpies de la direcció i és la persona a qui s’ha de donar suport en tots els àmbits de la seva gestió. No obstant, quan cal tenir en compte qüestions de context que afecten les persones en la resolució de qualsevol assumpte, els mateixos directors ja acostumen a posar en coneixement de l’inspector totes aquestes circumstàncies” (CAS 1- IE)

La ex directora es mostra tranquil·la i amb certa complicitat amb el nou equip directiu, que la valora, segons es veu per algunes manifestacions de professorat. El paper que juga l’administració en aquesta etapa no té un protocol d’actuació, però es mostra agraïment per la tasca desenvolupada

“Un cop deixes la direcció, ets un mestre més; he trobat mestres que canvien i també, si alguna cosa no els agrada, és que tu juguis la carta de ex directora ressentida, Una persona em va deixar de parlar perquè vaig defensar el que es feia. Perquè hi ha gent...: Vam treballar els dos equip conjuntament fins al 12 de juliol, però la gent fa el canvi molt ràpid... Sí, això sí, i l’administració “otro tanto”. Em vaig sentir molt recolzada en tot moment; ara, un cop has acabat, una carta i res, ni gràcies... en sis anys ni una carta, ni una trucada.... No se’n té temps o no s’hi pensa.... Però els mestres em van fer un comiat molt maco, va ser una sorpresa, perquè una vegada havien volgut fer un obsequi com a agraïment a l’equip directiu i va haver-hi uns mestres que van dir que de cap manera... i per això pensava que no em farien res. No es podia fer èxplícit que estan contents amb nosaltres, perquè sempre hi ha mestres que pensen que també ho mereixen... “. (CAS 1-ED)

En la primera visita a l’escola conec a l’exdirectora. La nova directora està molt satisfeta de **com s’ha efectuat el relleu** i de com ha estat la col·laboració entre l’ED entrant i sortint

“La relació sempre ha sigut boníssima, am la direcció sortint bé amb tot l’ED. Totes tres van presentar la dimissió en bloc. En el moment en què es va fer la selecció, van fer el traspàs, cada càrrec amb cada càrrec. A l’hora de fer l’horari, ens van ajudar a fer els nous. La directora em va donar una

graella amb totes les accions que s’han de dur a terme mes a mes. L’agenda me la va oferir, la vaig mirar, però la hi vaig retornar. I l’agenda de contactes i telèfons me la va passar sencera. Ha estat sempre disponible. Al principi, com que la seva classe es al costat del despatx, sempre que he tingut una pregunta, un dubte m’ha respost. De fet al mes de juliol, vam treballar plegades ben bé fins al 15 de juliol. Sé que l’anterior directora, la tinc a la vora. Jo he aprofitat tot el que ella tenia fet”. (CAS 1 –DI)

Tant les famílies com el representant de l’ajuntament corroboren les afirmacions de les protagonistes. Des de la seva observació externa s’ha fet un bon traspàs *“Jo crec que van fer un traspàs ben fet; l’ intervenció de la inspecció va anar- bé, d’una forma molt correcta.” (CAS 1-AL)*

“Va estar molt ben fet” (CAS 1-FA)

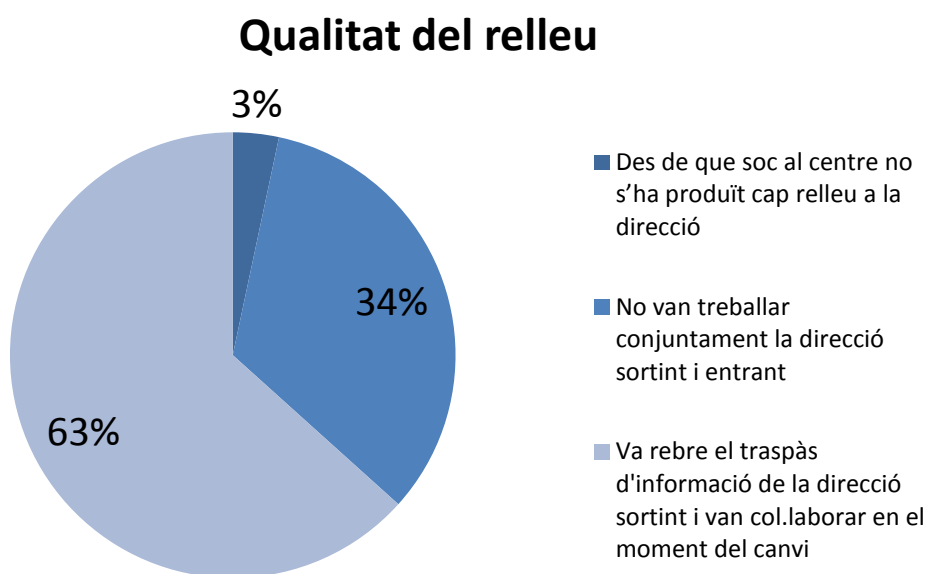


Figura 17 - Qüestionari professorat: qualitat del relleu

Un 96,7% del professorat del centre ha viscut el canvi de direcció. Com la resta d’informants, xifren positivament el canvi, el traspàs d’informació s’ha realitzat, van veure com treballaven conjuntament l’anterior directora i l’actual.

El director/a del seu centre ha aprofitat o va aprofitar el bagatge de l'anterior direcció

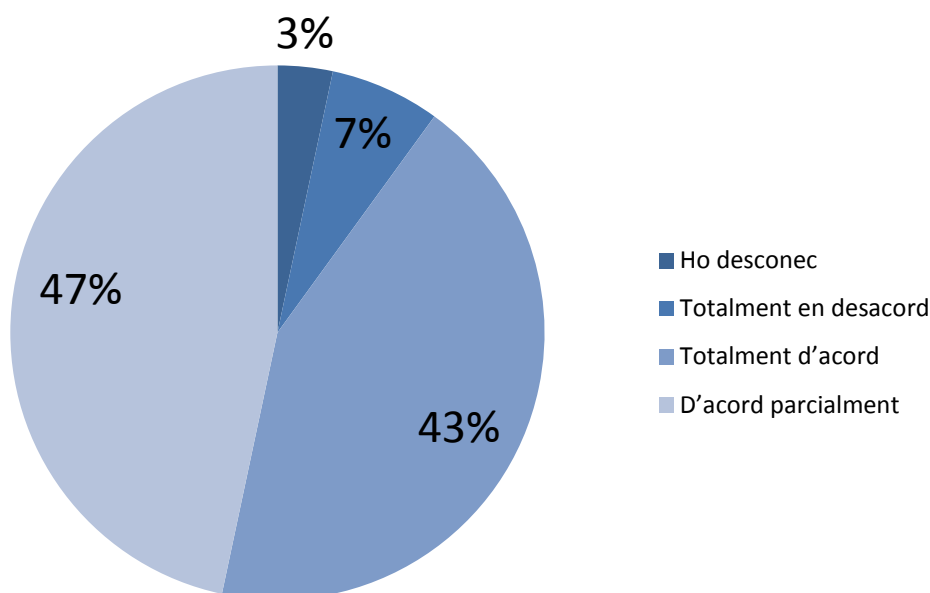


Figura 18 - Qüestionari professorat: aprofitament bagatge

I amb la mateixa proporció, l'actual directora ha **aprofitat el bagatge de** l'anterior directora. Això suposa que al centre no s'han viscut canvis, que hi ha una continuïtat en els projectes endegats. Una persona, que és una nova incorporació a la plantilla, és la única que desconeix el procés.

L'ex directora ha decidit tornar a l'aula. Durant la recerca ja està duent a terme la nova tasca, no es van estudiar altres **possibles acomodacions** per al final de l'exercici de la direcció que, de fet, la nova reglamentació contempla

Nooo..., Em vull quedar, és la meva escola, el lloc on treballes vols que estigui bé i que no hagi hagut un tall; nosaltres havíem anat amunt, l'equip nou ha d'anar encara més amunt en tots els sentis; és a dir, una escola digna, una escola maca. I vaig veure un recanvi bo, i així li ho vaig dir a l'inspector, que em deia floretes, tothom et diu floretes però, ens agrada a tots, els fas el servei, però l'escola va bé i amb la nova direcció s'hi podia donar continuïtat; jo no hi havia vist mai ningú que ho agafés amb ganes, tothom ho feia perquè li queia " ho hem de fer entre tots, ho

hem de compartir” com una cosa que te la vas passant i amb això no em conformo.

De moment, no ha observat problemes a l’aula amb l’ex directora

“Gens ni mica no, no . Ella feia 6 anys que no hi era i ,a més a més, ella ha volgut passar a CS. Una mica, li costa una mica; a mi també, no em semblava que tindria tanta feina.” (CAS 1-DI)

La directora no pensa que el fet de retornar a l’aula condicioni el desenvolupament de la seva feina

“Jo crec que no, jo també confiava quan estava a la classe en qui dirigia l’escola, pensava que ho feia pel bé de l’escola i pels nens . Ara, també de mi penso que han de pensar el mateix. No em condiciona per prendre decisions, no, el fet de pensar que hauré de tornar a l’aula algun dia”

L’inspector és sensible al que pot suposar per a la persona el canvi de rol, però no pensa que se n’hagi de fer cap acció especial

“...Sobre els inconvenients que suposa la incorporació d’un director a les tasques docents se n’ha parlat molt, i no cal abundar-hi més. En qualsevol cas, per trobar-li alguna cosa que no sigui un inconvenient, diria que també conec testimonis que manifesten tenir una perspectiva diferent de les coses, més de centre i no de la teva classe o del teu grup, quan s’ha passat per la direcció. Això, quan el marc de relacions en el centre és normal, pot resultar positiu per a la persona” (CAS1-IE)

Un 63,3 % del professorat considera l’exercici de la direcció com una etapa de la vida professional, amb posterior retorn a les aules. Entronca amb el que veuen al centre on estan exercint i potser a d’altres centres, si bé tornem a veure uns quants membres del professorat que pensen que hauria de tenir la possibilitat d’accés a feines superiors, com dirigir altra escola o, si més no, donar la possibilitat de triar el que més li convingui.

Taula 48 - Qüestionari professorat: acomodació al deixar el càrrec

La direcció al deixar el càrrec amb avaluació positiva de l'exercici		
	Freqüència	Percentatge
Hauria de tornar a donar classes a la mateixa escola	19	63,3
Hauria de tenir la possibilitat d'altres feines superiors dintre de l'administració com Inspecció, Centre de Recursos	7	23,3
Hauria de poder dirigir una altra escola	3	10,0
Hauria de poder triar el que més li convingui	1	3,3
Total	30	100,0

Les propostes per a aquesta etapa són reflexions que haurien d'acompanyar en la sortida de la direcció .Només l' ex directora reclama més atenció i la direcció actual ho visualitza com un procés normal, no destaca cap acció concreta per realitzar en aquesta etapa de sortida

“Hi hauria d’haver un temps per fer el relleu bé, i contemplar aquest espai per compartir totes dues .És clar que ho fas, , però tu ja tens la teva classe, i estàs aclaparada, amb un 6é molt pelut. Jo li ho vaig endreçar molt tot i li vaig deixar un calendari de tot el podia passar en un any. Tenia preocupació per fer un traspàs correcte de tots els aspectes del centre, vetllant que la vida de l’escola no quedés afectada pel canvi de direcció.

Una cosa molt important és fer la presentació de la nova directora en totes les institucions amb les quals has tingut contacte, poder acompanyar-la i que vegin que hi ha un canvi positiu per a l’escola” (CAS1-ED)

L’inspector del centre explicita la dificultat que es pot produir en el moment de canvi i apunta una proposta que podria pal·liar tot donant importància a aquest moment

“La meva experiència em diu que el canvi en les direccions, encara que sigui fruit d’un procés natural (no traumàtic), produeix una mena de síndrome d’abstinència inconfessa en els directors que deixen el càrrec, la qual cosa, si no s’està ben preparat per al canvi, de vegades té efectes secundaris.” (CAS 1-IE)

E. Tancament

El cas estudiat ha permès identificar les fases de desenvolupament professional de la direcció des de la perspectiva dels diversos estaments que intervenen en l’elecció i cessament de la direcció, s’ha obtingut informació contrastada de les diferents categories establertes per les dimensions d’anàlisi.

La naturalitat amb què s’ha efectuat el traspàs de direcció propicia un bon ambient per a la nova directora, que, tot i correspondre a un nomenament, és una direcció volguda i assumida amb responsabilitat, molt diferent del que havia succeït fins llavors al centre, amb direccions rotatives i amb desig de romandre el menor temps possible en el càrrec, sense que això signifiqui que un cop assumit, no s’hagi desenvolupat amb responsabilitat i amb una clara intenció de millora.

Tant la directora com la ex directora convergeixen en una mateixa visió del que ha estat el procés de canvi de direcció. Per primera vegada en la història de l’escola, ha estat un fet no traumàtic, perquè es constata la gran acceptació cap a la directora escollida i la creença de l’exdirectora de què s’ha fet una bona elecció. Aquest fet facilita una tranquil·litat en el nou període que inicia l’escola pels membres de la comunitat educativa.

Una directora novella, jove, sense formació específica per al càrrec ni experiència en gestió, però amb voluntat explícita d’adquirir formació i en certa mesura professionalitzar la seva funció. El seu perfil d’innovació docent i l’alt grau de formació que ha adquirit en el desenvolupament de la tasca com a professora, la poden dur a desenvolupar també l’exercici de la funció directiva amb el mateix rigor.

És una direcció amb una bona capacitat de lideratge, reconeguda per tots els sectors interns i externs al centre. Pot arribar a desenvolupar un bon lideratge pedagògic, fonamentat en la seva experiència professional com a docent, i compartit amb un bon equip directiu. Un potencial valuós per desenvolupar les competències necessàries per a un bon exercici de la funció directiva.

La ex directora, tal com s'ha evidenciat, ha exercit el seu càrrec per responsabilitat institucional, durant l'exercici ha estat a l'aguait per trobar la persona adient que pogués donar continuïtat a la tasca iniciada i sobretot al procés de millora iniciat per l'escola. Ha estat també una persona molt valorada per la comunitat educativa i ha exercit un paper important en tot el procés de canvi. La seva experiència en el càrrec queda a disposició de la directora mentre continua amb l'exercici de la tasca docent.

Durant el curs en el que es realitza la recerca (2010-11) la directora en exercici m'ha enviat correus en els que m'anava notificant el desenvolupament de la seva tasca i m'ha demanat ajuda per a la realització del Projecte de Direcció. Em va notificar la presentació de la candidatura durant el procés normatiu (juny 2011) i l'elecció per la Comissió i el Consell Escolar. Per tan ja ha estat nomenada per un període de 4 anys. Aquest curs (2011-12) ha realitzat un curs de formació específic de direcció i m'ha demanat informació per la realització d'un màster de direcció a la Universitat.

12.2 Narració del cas 2: Un director expert

Director amb molt temps en exercici i professionalització de la tasca

A. Característiques del cas

Objectiu (g): Relacionar el context i la pròpia institució amb l'exercici de la funció directiva

Taula 49 – Variables CAS 2

VARIABLES	CAS 2
Etapas	Secundària
Grandària	5/4 d' ESO 3 Batxillerats Cicles formatius GM i GS 80 Professors
Ubicació	Població 25.000 Baix Llobregat
Nivell acadèmic	Bo
Accés a la direcció	De Cap d'estudis a Direcció Iniciativa pròpia. Acreditació. Projecte direcció
Sortida de la direcció anterior	Final període. Altre centre Departament d'Ensenyament
Antiguitat al càrrec	11 anys
Gènere	Home
Entrevistes realitzades	Individuals 6 (3 DI,ED,IE,AL) Grup 1 1/8 FA
Qüestionari Professorat	49
Total informants	63

B. Justificació de l'elecció del cas

Emprendre la recerca en un centre de Secundària era una prova de foc, per les característiques que habitualment presenten els instituts (molt professorat, diversitat horària, individualisme, dificultats d'alumnat...). Conèixer membres de l'Equip Directiu m'hi va facilitar l'entrada, i, a més a més, hi va haver una bona disposició per col·laborar en relació a la proposta. Aquest institut de secundària gaudeix des de fa temps de prestigi a la zona, tant pel que fa al rendiment acadèmic com per comptar amb un bon equip de professorat, innovador i amb bona atenció a l'alumnat, característiques que s'afegien a la coneixença. Hi imparteixen tots els estudis de Secundària i l'equip directiu és estable i expert, dues variables que s'han definit per contemplar a la mostra.

Es realitza una primera entrevista amb el director, per explicar-li l'objectiu de la recerca. Té una bona disposició per facilitar-me tot el que sigui necessari per dur a terme les diverses entrevistes. Mostra un gran interès per la recerca; en la primera visita es comenten àmpliament els objectius i se li lliura un exemplar dels diferents instruments. És el mateix director el que em proposa passar l'enquesta del professorat a les reunions d'equips docents; com que va ser un encert, en els següents casos, a secundària he proposat a la direcció fer l'enquesta d'aquesta manera.

El director em rep al seu despatx, un gran espai tranquil, on hi ha poques interrupcions, ni de professorat ni d'alumnes. L'ambient de l'institut és molt ric en exposicions de treballs dels alumnes, en anuncis d'activitats i d'altres informacions culturals, lúdiques i esportives. Quan visito l'Institut percebo que la música hi és present, com l'educació física, l'anglès, les mates.. de totes les àrees, sempre veig que se'n reflecteix la feina.

El primer contacte es realitza al gener del 2011 i es finalitzen totes les entrevistes al juliol del mateix any. Les visites s'han dilatat entre una i altra per motius d'agenda. S'han dut a terme en horari de matí, de migdia, de tarda i de vespre, la qual cosa ha permès la visita al centre en diferents moments i activitats diverses.

C. Contextualització del centre educatiu: ubicació del centre i escola i comunitat

L'institut és a la comarca del Baix Llobregat, en una població de 25.000 habitants. El poble gaudeix d'una bona quantitat de serveis municipals. Té molt arrelades

tradicions culturals catalanes i entitats que les fomenten. Bona participació ciutadana, una immigració minoritària i molt assimilada a la població autòctona. Tot i ser molt a la vora de Barcelona, a la població s’hi fa molta vida; això queda palès en la diversitat comercial, de restaurants i d’altres serveis.

Al poble hi ha dos Instituts i dos grans centres de Secundària religiosos, però que no imparteixen ni batxillerat ni cicles formatius. Està situat als afores del poble, en un turó al qual s’accedeix després d’una zona residencial, envoltat pel parc de Collserola. Té bones instal·lacions i està ben conservat; els espais són amplis i ben dotat de recursos materials. La majoria de l’alumnat és del poble .

Va iniciar les seves activitat al curs 1978-79 com a centre de Formació Professional i va ser un dels centres que va implantar l’ ESO en el període experimental al curs 1983-84 (FD- PEC).

La seva bona fama es va estendre quan es va generalitzar la Secundària Obligatoria

“Totes aquestes experimentacions i iniciatives, en més de quinze anys, han creat una cultura de centre que no entén l’ensenyament sense l’aportació d’estratègies organitzatives, adaptacions curriculars, reforçament de la tutoria, i d’altres activitats, que permetin a la majoria d’alumnes assolir el Graduat en Educació Secundària, per una banda, i, per altra banda, que es preparin per assolir l’èxit en els ensenyaments superiors: batxillerats, formació professional i estudis universitaris.” (FD-PEC)

L’institut imparteix 4 línees completes, i 5 a primer i segon d’ ESO i dues modalitats de batxillerat: la de socials i humanística i científica i tecnològica, a més de cicles formatius de Grau Mitjà i de Grau Superior de les famílies Administrativa, Eléctrica- Electrónica i Informàtica. I el programa “Qualifica’t” per donar validació acadèmica a l’experiència professional. Tenen pocs alumnes immigrants (1%) i les famílies són de classe mitjana, gran part de la població va a l’escola pública, tant a Primària com a Secundària

“... és un centre que té com a propòsit fonamental formar persones responsables i autosuficients per assumir les tasques que s’hagin fixat a la societat, al món laboral i acadèmic de forma cooperativa i participativa, respectant les persones i l’entorn... Afavorirà el desenvolupament personal, cultural i professional mitjançant una formació de qualitat,

integral i multilingüe, educant l'alumne/a en els valors que assegurin un comportament cívic, social i professional respectuós amb el medi" (FD-PEC)

Té una pàgina web molt complerta en la qual s'inclou el Projecte Educatiu aprovat (28-06-2007). El Projecte Educatiu defineix els trets bàsics i consta de: el context, la visió i la missió, on són els objectius per àmbits educatius, de l'entorn, administratius, de gestió etc. A la pàgina web es destaquen els principis de la missió i visió. A partir de cada principis despleguen els programes concrets que es duen a terme per afavorir la consecució de l'objectiu i que, a través del vincle, porten a l'explicitació del programa. Per exemple:

- Entendre l'educació des d'una vessant global que està present a tots els àmbits de la vida
- Col·laborar amb els equips de recerca de les universitats per consolidar les estratègies d'aprenentatge de l' Institut

Plans: Pla d' Esport a l'Escola; Programa Salut i Escola; Projecte Com Sona l' ESO; Projecte Llegim en Parella; Ensenyament Multi nivell; Projecte IES-SEFED; Convalidacions amb estudis externs

Un projecte clau és la direcció estratègica, la qual està composta pel Projecte de Direcció, el Pla estratègic i la Programació Anual (la concreció d'actuacions per a aquell curs). I després ja ve la programació curricular, el pla TAC, el pla d' acollida, el pla de formació. Fins i tot han elaborat un mapa mental amb tots els documents que tenen elaborats.

Els tres aspectes més importants per a la direcció, el que defineix l'escola i el que la identifica són:

- a) La millora de resultats en tots els àmbits. Centrar-se no tan sols en els alumnes que tenen dificultats d'aprenentatge, sinó que als alumnes que van bé se'ls pugui dedicar temps, activitats i recursos.
- b) Millora dels processos d'ensenyament- aprenentatge per evolucionar respecte de les classes teòriques cap a classes més pràctiques, que l'alumne treballi i faci els aprenentatges autònomament.

"El que ens queda és tot el tema de l'avaluació: abandonar els exàmens com a detectador de resultats i insistir més a avaluar processos, que

l'alumne s'autovalori, tirar cap la coavaluació, evolucionar cap aquí.”
(CAS2-DI)

- c) Un tercer criteri de PEC o del PCC a considerar és l'aprenentatge de la llengua anglesa.

“És fonamental que l'estudiant domini la llengua, sempre ha estat un problema per a tot tipus d'escola, perquè es fa un ensenyament molt poc competencial, molt memorístic i volem insistir que l'alumne utilitzi l'anglès en altres àmbits. Tenim professorat que per titulació ho pot fer, i podem fer alguna optativa i algun altre professor que s'està formant, que, si bé no poden fer totes les classes en anglès sí que els demanem que hi facin alguna activitat puntual, que d'un treball en català en facin un resum en anglès, que vagin incorporant l'ús de l'anglès a una quotidianitat” (CAS2-DI)

Van ser dels primers instituts que van incorporar el programa l'1x1. El professorat, en un percentatge molt elevat segueix, sí que hi ha algun professorat més reticent , però s'hi van haver d'incorporar quan no tenien més que l'ordinador

“Si bé el que volem és que evolucioni més, a la fi, el llibre digital no deixa de ser un llibre, volem que es treballi amb mapes mentals, amb portafoli. L'1x1 potser ens ha possibilitat que, alhora que es canvia l'instrument ,podem canviar també la manera de treballar. Va ser molt important la col·laboració de la Coordinadora pedagògica, perquè ens va donar una visió que jo no tenia, jo vaig pensar més la part organitzativa, però la Coordinadora va aportar la visió metodològica i ens va ajudar a configurar un projecte ” (CAS 2-DI)

La formació del director, i la que també es va emprendre amb el professorat, va permetre que es configurés un bon projecte i que se'ls hagi demanat explicar-ho a altres centres que iniciaven o volien iniciar el programa. La preocupació actual és com ampliar-ho a batxillerat, un cop implantat a tota l' ESO

“Havia participat en cursos de formació perquè vam ser de la primera onada i a més a més vam definir un bon projecte d'1x1. A més, jo acabava de fer un curs de moodle, que era genial per ser complementari del llibre digital, es va fer formació amb el professorat fins i tot de FP. Els llibres de

text estan condemnats a desaparèixer. Encara que el contingut dels llibres digitals és el mateix, però segur que aniran canviant.” (CAS2-DI)

El nivell de l'alumnat és bo, si es pren com a referent les notes de selectivitat, ja que habitualment es mouen en la mitjana de Catalunya i han tingut alumnes brillants, premis...

“Hem tingut alumnes brillants, premis extraordinaris, segurament més mèrit dels estudiants que nostre; evidentment hi contribuïm, però, com diu un professor, no els fem malbé. Hem tingut premis de selectivitat, premis Cirit, de treballs de recerca. L'alumne que hi posa de la seva part, també rep del centre. El nivell global penso que és força bo” (CAS 2-DI)

L'objectiu és fer del diàleg i el consens l'eina bàsica de funcionament del centre, i que serveixi de model de futur per a l'alumnat. Per conduir aquesta temàtica duen a terme els projectes de formació de delegats, el projecte de medicació en conflictes i l'enfortiment de la tutoria. Hi ha alumnes conflictius, però en un percentatge molt baix (FD- Web).

Durant una de les visites al centre, mentre esperava que em rebessin, van arribar dos alumnes d' ESO que buscaven al Cap d'Estudis; s'havien barallat i es passarien la tarda que tenien lliure realitzant un treball específic. (CAS 2- FD.Q de camp)

El director del centre es mostra satisfet del clima que hi ha al centre respecte al professorat, encara que de vegades es manifesten disconformitats

“Aquest tema ens l'hem de treballar dia a dia, perquè son molt crítics amb tot, de seguida protesten i quan els demanes alternatives, no en tenen, però la que proposes tampoc la volen. sí que puntualment en algun equip docent, en algun departament hi ha algun tipus de malestar, però és normal. I de vegades hi ha tergiversació de missatges. Per exemple, volíem que en la majoria d'assignatures s treballés amb les mateixes editorials, perquè et fan ofertes que valen la pena, i més o menys amb els caps de departament es va arribar a acords, però ve un professor a veure'm i em pregunta per què la direcció imposa els llibres i li vaig explicar com havia anat i es va resoldre, però els seu cap potser ja li havia donat aquesta informació.....” (CAS 2-DI)

“La veritat és que sí, potser hi ha professorat que no fa les coses com jo voldria, però això no vol dir que no estigui bé, mentre hi hagi bons resultats i estigui bé amb els estudiants. La majoria de professorat té bona relació amb els alumnes.” (CAS 2-DI)

El centre fa 6 anys que va implementar l'avaluació diagnòstica, que els va portar a aplicar l'eina ISO. Es fan les valoracions al final, en reunions per analitzar tots els indicadors i a partir d'aquestes valoracions es programen els plans per al curs següent. Van trigar tres anys a preparar-la i ara ja en porten dos fent-la

“Jo intento donar resposta al professorat que té objectius i intento ajudar i facilitar la feina docent. Però a vegades s'han donat hores per fer desdoblaments i entres a l'aula i hi són tots junts, o estan fent un examen, és clar que no es poden donar recursos que no beneficiïn els estudiants. El professorat ha de pensar que ell és model per a tot, per arribar puntual, per corregir a temps els exàmens i el model, per quan t'equivoques, reconèixer-ho. Els estudiants ho suporten, però quan parles amb ells la veritat és que no saps com disculpar-ho.” (CAS2-DI)

Les famílies tenen una bona participació en el centre; es plantegen facilitar la màxima informació per ajudar-les a prendre decisions respecte a l'aprenentatge del seus fills i filles i afavorir la seva participació en la vida del centre com a element de creixement (FD - PEC). Un bon indicador és la matrícula de 1er d' ESO, ja que tenen molta més demanda que els altres centres

“Quan fem la valoració ens posen molt bona nota, tot i que també hi ha les seves queixes... a veure, per exemple s'han queixat pel calendari de juny, que potser sí que hem acabat les classes massa aviat per fer treballs de síntesi, proves... no deixen de ser demandes que entenc i que els n' explico el perquè es fan. El que sí que vull que les facin aquí, que no vagin a Inspecció com a primera instància. Gràcies al correu electrònic tot aquest intercanvi és més fàcil perquè em poden preguntar i comentar coses petites.” (CAS 2-DI)

Abans de realitzar l'entrevista al grup de pares i mares, assisteixo primer a una reunió amb la direcció per parlar del tema d'1x1, i he escoltat la problemàtica que tenien respecte a si era eficient la utilització del material exclusivament

digitalitzat. També era motiu de preocupació les connexions a pàgines no permeses sense que el professor se n'adonés. Els pares argumenten bé les seves exposicions i inquietuds, el director els escolta, raona les seves exposicions, incorpora les propostes, però la inquietud dels pares no desapareix. (CAS 2-FD-Q de Camp)

En l'entrevista posterior tornen a manifestar la seva preocupació. El nivell dels pares és bo i la manera en què exposen les seves opinions, molt correcta.

- *“Estem preocupats per tot, no és problema tampoc d'aquest institut, és també en general, per com funciona la pública, hi ha companys nostres que ja han claudicat i han marxat a la concertada.*
- *Nosaltres vam ser un grup de pares que ja vam lluitar molt en l'escola de Primària i vam aconseguir coses, però ara un altre cop tornar al mateix... i arriba un moment que es fa molt pesat, perquè no veus que es solucioni...*
- *A més, cada vegada el nostre paper com a pares és més reduït, per organitzar 4 festes no cal dedicar-hi tants esforços.”* (CAS 2- FA)

En aquest moment l'institut viu una molt bona etapa, sinó es veu entorpidida per les noves mesures. Van superar els problemes d'inici, quan només atenien l'alumnat sense graduat escolar. La feina és el resultat d'una direcció professional, un equip directiu potent i d'un grup de coordinadors/es molt implicats en el centre i d'altres professors que, sense tenir un càrrec específic, engeguen els nombrosos projectes que es duen a terme

“Estem molt contents. Vàrem tenir un problema de sortida: érem l'institut de FP davant del de batxillerat. L'alumnat que venia era sense graduat i a l'altre institut tots eren graduats; això, en un poble petit, ha costat molt, quan al 96 van començar, alguns pares m'han dit després que la gent els deia que com podien portar-hi els seus fills, que no farien res, i vam superar-ho, ens veiem compromesos. És una feina de molts anys i d'un equip gran, perquè, a més de l'equip directiu, hi ha un grup de coordinadors molt implicats al centre i d'altres que no tenen cap càrrec, però que també participen i que tiren endavant projectes, tot i que cal dir que també hi ha gent de la que fa la classe i prou” (CAS 2-DI)

Les entrevistes previstes s’han realitzat, excepte la de l’anterior directora. La informació relativa s’efectua amb una entrevista amb unes persones presents en el centre en el seu exercici i en el moment del relleu, que volen mantenir l’anonimat.

D. Desenvolupament de les dimensions d’anàlisi

DIMENSIÓ :1AC - Accés a la direcció: elecció, perfil professional, motivació, requisits i formació i propostes.

Objectius de la recerca que responen a aquesta dimensió :

- a) Descriure les fases de desenvolupament professional de la direcció i les principals dificultats en cadascuna d’elles.
- c) Recollir les propostes de millora per a cada etapa en referència a la legislació vigent i a la tradició i cultura en l’exercici directiu.
- d) Analitzar la valoració del càrrec i del seu desenvolupament des de la perspectiva dels diferents estaments que intervenen en l’elecció i cessament de la direcció: el professorat, les famílies i l’administració d’ensenyament, l’administració local, així com de la direcció i dels ex director/es.

El director va accedir al càrrec l’any 2000, després d’haver estat 7 anys Cap d’estudis; en el moment en què es realitza la entrevista (gener 2011) està acabant el tercer període d’exercici i porta gairebé vint anys vinculat a la gestió del centre. És llicenciat en filologia catalana i no ha deixat de donar classes mentre exerceix la direcció. Tenia l’**acreditació** per a la direcció des de l’any 1997, i l’havia obtingut per haver estat membre de l’ED i per una entrevista de la Inspecció Educativa. L’**accés al càrrec** es realitza seguint la normativa amb els **requisit** necessaris i un projecte de direcció, que renova en els dos períodes següents

“Vaig fer un projecte de direcció amb les persones que em presentava. Com que era Cap d’estudis ja comptava amb alguns d’ells, persones que ja havien estat al equip. Jo em presentava amb ells, van presenta un projecte no trencador, sinó que teníem idea de continuar treballant en la mateixa línia. Jo estava acreditat com a director des del 97. Em vaig poder acreditar per experiència i després d’ una entrevista amb uns inspectors .

Amb set anys de Cap d'estudis ja coneixia moltes coses, tot i que en vaig aprendre de noves, com exigia el càrrec. Si bé, quan fas de director, hi ha moltes tecles que l'experiència et permet conèixer-les.” (CAS 2-DI)

Totes les persones entrevistades saben que el director porta temps en l'exercici i han coincidit amb el seus mandats, excepte el pares i mares, que no eren encara a l' institut

“Doncs mira no, jo el recordo de sempre, deu portar molt de temps, perquè jo porto mes o menys 13 anys a l' ajuntament i sempre ha estat ell, el director” (CAS 2-AL)

“En ... ja fa anys que és director, del darrer mandat ja fa 3 anys, l'any que ve ja acaba el mandat” (CAS 2- IE)

“En fa molts, 8 o 10. Vareu ser-hi, a l'elecció? No, és clar, no estaven a d'Institut el que més fa tres anys... tres membres són nous d'aquest curs, els fills han acabat primer...” (CAS 2-FA)

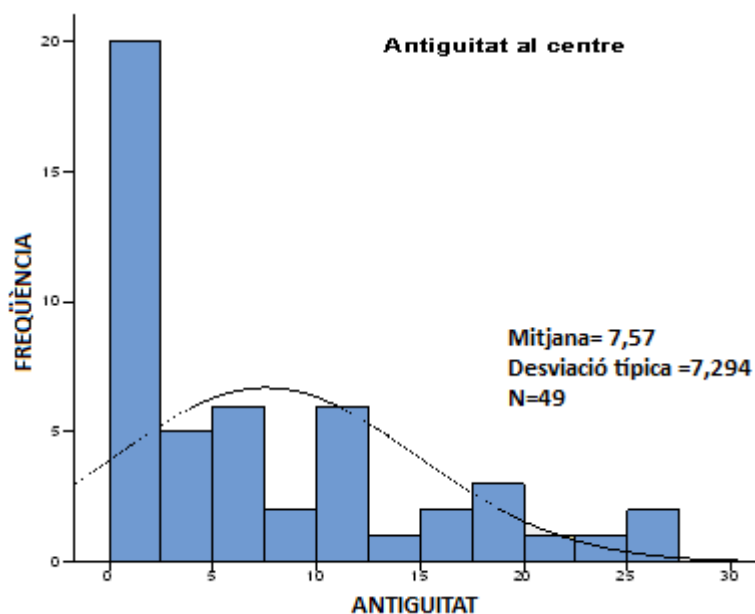


Figura 19 - Qüestionari professorat: antiguitat al centre

El professorat del centre s’ha anat renovant durant aquests anys. Un 75% del professorat actual no era al centre en el primer accés a la direcció, i hi ha un 42,9% que només fa entre 1 i 3 anys que són al centre.

Aquesta circumstància es posa de manifest quan es pregunta al professorat si coneix quina va ser **la motivació**.

Taula 50 - Qüestionari professorat: motiu d'accés

Motiu d'accés del director del teu centre		
	Freqüència	Percentatge
Iniciativa pròpia i selecció de la comissió	18	36,7
Impulsat pel claustre	5	10,2
Ho desconec	26	53,1
Total	49	100,0

En aquest institut tenen una direcció tal com marca la normativa des de fa 11 anys. El desconeixement del professorat ve donat perquè no eren al centre, si bé un percentatge d'aquest ja ha estat present en les renovacions. Un 10% del professorat manifesta que el director va accedir al càrrec impulsat pel claustre, que pot ser significatiu pel fet que, malgrat que la normativa no contempla aquesta possibilitat, formi part de l'opinió d'un grup del professorat.

Si ens remuntem a l'anterior direcció del centre, que va ser fa més de 20 anys, sí que en aquell moment eren els claustres els que votaven una proposta de direcció. Potser és el professorat antic que encara manté aquesta possibilitat i desconeix la normativa

“En el moment que ella va començar a ser directora, va ser escollida pel claustre; en aquella època a la pública es feia per elecció del claustre. La proposta de que fos directora la hi va fer la directora anterior; la va proposar i el claustre la va escollir, i com a cap d'estudis, la persona que també volia ser director (l'actual), però que l'anterior va considerar que la que va ser directora donava el perfil més adequat per al moment” (CAS 2-IA)

El director té **formació** específica, va realitzar un màster en planificació i innovació educativa, i durant l'exercici del mandat, ha realitzat diversos cursos sobre gestió d'equips de treballs, gestió de centre, etc...

“La formació, fins ara potser no era tant important, però ara la direcció és complexa, per exemple el tema de treballar per objectius, treballar per

indicadors, tenir empatia, molts temes necessaris que avui dia hauria de conèixer, que es poden adquirir per experiència o per formació. És fonamental l'experiència en càrrecs directius “ (CAS 2-DI)

Taula 51 - Qüestionari professorat: formació de la direcció

Formació direcció del teu centre		
	Freqüència	Percentatge
Formació específica en organització i gestió escolar	5	10,2
Cap formació específica en organització i gestió escolar	1	2,0
Va adquirir la formació després de que va ocupar el càrrec	6	12,2
Ho desconec	37	75,5
Total	49	100,0

Només un 10% del professorat sap que té formació específica per a l'exercici, que pot coincidir amb els membres de l' ED

La directora anterior havia fet molta formació, però dirigida a la planificació de les noves etapes educatives de secundària. Va tenir un curs de formació i sobretot les reunions amb directors, que es feien molt sovint, perquè calia aquesta formació per dur a terme la planificació dels nous estudis. “L'equip treball era molt potent, en la part curricular hi va intervenir la coordinadora pedagògica, i en la planificació ,el cap d'estudis”.(CAS 2-IA)

Les **propostes** per a l'accés al càrrec, la direcció del centre no les té clares, pensa que de vegades l'elecció es fa més en funció del tracte que s'ha tingut amb el candidat/a que no pas per qüestions professionals i pensa que hauria de ser més dirigida i professional. La seva experiència en diverses comissions per a l'elecció de director/a li ha deixat aquesta impressió

“He estat dues vegades com a secretari en la comissió d’elecció de directors i la veritat és que el paper que fan els professors, és de no valorar el projecte, es valora la persona en funció del tracte que han tingut amb el director. Al projecte un li donava un 2 i un altre un 18 i no estava en cap cas justificada la puntuació, un altre un 5...; això no té “ ni solta ni volta” , en cap moment es puntuava el projecte de direcció... Llavors, jo penso que hauria de ser una elecció més professional, o més pautada, on de bo, s’hi analitzés cap a on vol tirar la direcció. A vegades al professorat no li interessa una direcció que vol fer i té unes resistències molt fortes. Penso que l’elecció de direcció hauria de ser més dirigida des de SSTT o des d’Inspecció, per dir: Ens interessa aquesta persona, perquè va en la línia que té marcat el departament i a partir d’aquí donar-li suport.” (CAS 2- DI)

L’Inspector considera que el tema és difícil de resoldre i qualsevol proposta té problemes

“Sempre és difícil, jo en aquest tema estic més per l’ autogestió i el tema assembleari..., ja sé que no es porta, en aquests temps de gestió i que és el departament qui controla, proposa i selecciona i forma...” (CAS 2-IE)

Dóna sobretot importància al fet que es parteixi d’un projecte de centre compartit pel professorat i amb coneixement de Consell Escolar

“A partir de les prioritats del centre i del departament i comptant amb el professorat, hem d’anar de dalt a baix i de baix a dalt. Es porta al Consell Escolar. Aquest projecte hauria de determinar quins tipus de formació s’ha de rebre i és el propi centre el que s’organitza per compartir les prioritats del sistema. S’ha de compartir amb les prioritats del departament i s’ha de avaluar per veure si s’ha aconseguit el que es volia.” (CAS 2- IE)

Els pares no han vist el procés a l’ institut, però sí en un centre de Primària. Va ser un cas en què hi va haver una proposta de la inspecció i un nomenament

*“La normativa no la sé, però he vist el procés en una escola de primària, i ha estat un nomenament a dit de la Delegació del Baix Llobregat, sí, sí.. **Però... perquè no hi havia candidatures?** No, va ser així, bé digueu vosaltres... Li van dir des de la Inspecció:” seràs directora”. Ara sembla que hi ha un projecte i una continuïtat, però llavors no va ser així. Si no ho*

acceptava, nomenarien a la direcció de fora i va dir: “ja m’hi poso jo, entre nosaltres ens ho farem, perquè no vingui ningú de fora”. -Si no surt ningú del claustre, el porten de fora.” (CAS 2-FA)

La tècnica de l’administració local presenta també dubtes, a partir de la seva experiència com a membre de la comissió d’elecció de la direcció. Perquè de les tres vegades que ha format part de la comissió d’elecció, va viure dues experiències contradictòries, que li fan pensar que no sempre la comissió és objectiva, no jutja un projecte, pensa que hauria de ser el Departament d’Ensenyament qui tingués la última paraula i valorés, en comptes de la comunitat educativa, que pot manifestar-se, però no decidir, segons la seva opinió

“Una em va semblar molt bé, realment el director va presentar un molt bon projecte, era una renovació, però he estat en casos més problemàtics. En una, per exemple, al director no se li va donar el vist i plau i va haver de plegar i és clar, això genera molts dubtes, és a dir, per què realment el director havia de plegar, realment era un mal director?, o per què hi havia uns enfrontaments amb els pares? Aquell cas em va generar molts dubtes de si era bon sistema. Després hi ha un altre cas, en què que el projecte era horrible, estava mal presentat, era fluix, crec que la directora no està capacitada per portar la direcció i en canvi tot es va tirar endavant, perquè ningú va atrevir-se a dir que allò no era bo” (CAS 2- AL)

Els resultats que es donen a la taula següent mostren força dispersió. Estan totalment d’acord en com es realitza el procés d’elecció un 22,4%, la majoria de professorat faria canvis i són pocs els que realment es manifesten en total desacord. Contrasta amb l’opinió de la resta d’informants, que consideren el procés dubtós, o bé per poc nivell tècnic- professional (DI, AL i FA), o bé per poc compromès amb un projecte que aglutini el claustre i que permeti una avaluació veient més una responsabilitat d’equip que no pas personalitzat en la direcció (IE).

Normativa

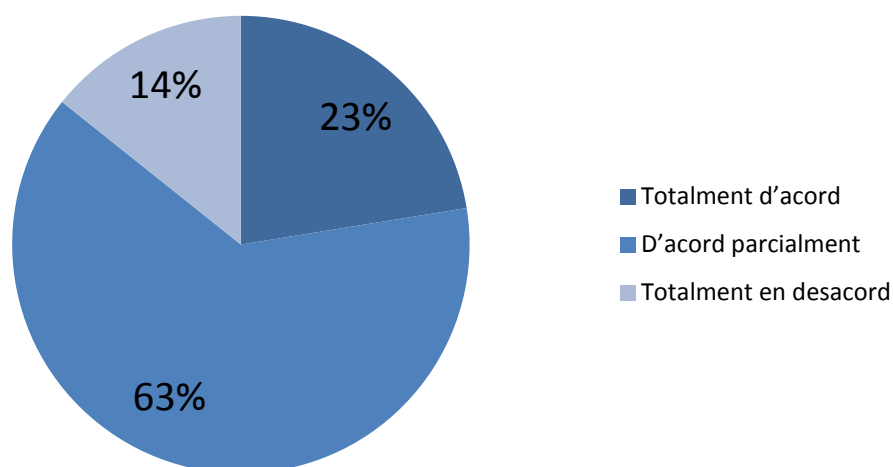


Figura 20 - Qüestionari professorat: acord normativa selecció de la direcció

L'Inspector del centre comenta que en el seu exercici, tot i la certesa de l'estadística que al Baix Llobregat hi va haver un 60% de candidatures i que va ser ell com a Inspector el que va fer les propostes després d'entrevistar-se amb els professors definitius. Però de vegades hi ha nomenaments que es donen per causes administratives, pensa que el concurs no sempre és el que determina escollir una bona direcció

“Jo crec que depèn més de les persones que no pas del concurs de directors. És un sistema que més o menys funciona i que si es paga més als directors/es com passa, estan una mica més motivats, però això no vol dir que hi hagi molta gent que s'hi presenti, el percentatge de candidatures, l'estadística, és certa, al Baix Llobregat va ser un 40, bé entre un 60 i un 40 de candidatures...” (CAS 2-IE)

Realment són pocs els professors d'aquest centre que voldrien accedir al càrrec de direcció: només 1 (2%) professor/a dels 49 que han contestat el qüestionari.

Interès càrrec

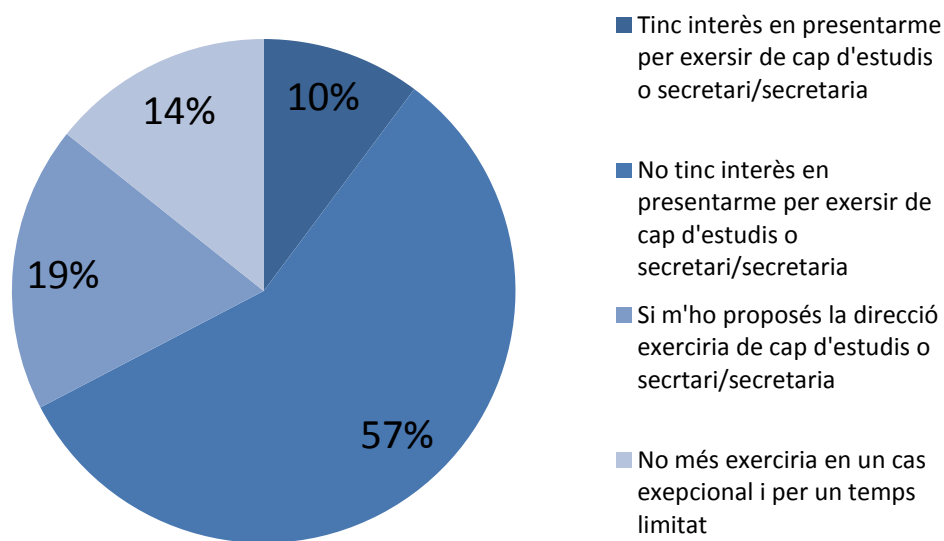


Figura 21 - Qüestionari professorat: interès per ser director/a

Els professors del centre, sí que prenen en consideració la possibilitat que institucionalment se'ls necessiti, i estarien disposats a exercir el càrrec de direcció també si hi hagués una proposta de la inspecció (24,4 %), davant del 74% ,que no manifesta cap interès per accedir al càrrec. Sembla com si el paraigües de la Inspecció facilités l'interès per exercir el càrrec.

Taula 52 - Qüestionari professorat: interès per ser de l'ED

Interès per formar part de l'equip directiu		
	Freqüència	Percentatge
Tinc interès a presentar-me per exercir de cap d'estudis o secretari/secretària	5	10,2
No tinc interès a presentar-me per exercir de cap d'estudis o secretari/secretària	28	57,1
Si m'ho proposés la direcció exerciria de cap d'estudis o secretari/secretària	9	18,4
Només exerciria en un cas excepcional i per un temps limitat	7	14,3
Total	49	100,0

L'interès per formar part de l' ED és d'un 10% del professorat, si bé en cas d'una proposta de la direcció o en un cas de necessitat institucional, accedirien a formar part de l' ED, ja que augmenta a un 43%. S'observa un notable augment del percentatge de professorat disposat a formar part de l' ED respecte al càrrec de director/a.

La **motivació** del director per presentar-se al càrrec va ser perquè ja era a l' ED i pensa que era la persona que més preparada estava per accedir-hi. L'anterior directora va ser una professora molt implicada amb la Reforma i aquest va ser el motiu principal d'accedir a la direcció, quan la directora d'aquell moment va passar a ser Inspectora. En aquell moment va fer intenció de presentar-se l'actual director del centre, però no ho va fer i va formar part del seu equip directiu. L' ex directora veia el seu pas per la direcció per dur a terme una feina concreta

“Pensava que li corresponia. No estava d’acord que la direcció fos professional, va entrar per una motivació concreta, ella sempre deia que era un pas temporal. En aquell moment s’iniciava l’aplicació de la LOGSE, era un repte. Va iniciar la reforma a nivell experimental, al cap de poc temps l’ institut adquireix molt bona fama al poble i passa a tenir molta demanda de matrícula” (CAS 2- IA)

En aquest institut l’accés a la direcció ja fa temps que està normalitzada, amb una direcció que assumeix el càrrec, amb formació específica i motivació. Va iniciar l’exercici amb experiència amb gestió, és un director expert i segur. Ha assumit la direcció professional

“Quan vaig començar no tenia la seguretat que tinc ara, l’experiència et dóna recursos. I dels problemes n’ aprens molt, quan surt un altre tema pots valorar el que més convé.” (CAS 2-DI)

DIMENSIÓ :2EX – Exercici de la funció directiva: funcions que desenvolupa, lideratge, dificultats, suports, valoració de les compensacions, grau d'autonomia i propostes.

Objectius de la recerca que responen a aquesta dimensió :

Caracteritzar el model de direcció en exercici en funció de la prioritat d'accions que es desenvolupen en la pràctica directiva.

- a) Descriure les fases de desenvolupament professional de la direcció i les principals dificultats en cadascuna d'elles
- b) Caracteritzar el model de direcció en exercici en funció de la prioritat d'accions que es desenvolupen en la pràctica directiva..
- c) Recollir les propostes de millora per a cada etapa en referència a la legislació vigent i a la tradició i cultura en l'exercici directiu.
- d) Analitzar la valoració del càrrec i del seu desenvolupament des de la perspectiva del diferents estaments que intervenen en l'elecció i cessament de la direcció: el professorat, les famílies i l'administració d'ensenyament, l'administració local, així com de la direcció i dels ex director/es.

El director de l' institut té clares les diverses funcions que ha de dur a terme. Les noves funcions que en el decurs dels anys s'han anat afegint a la direcció, les ha anat rebent i exercint. Té ben superada l'etapa d'acclapament per les funcions administratives; és conscient de les dificultats que comporta resoldre temàtiques amb l'Administració, però la seva prioritat, aquella a la qual dedica els seus esforços és la planificació.

“El que més m’agrada es planificar, quan hi trobo més gust és quan puc pensar en l’any que ve, pensar quins càrrecs tindrè, com organitzarem els grups, com adaptarem el currículum, les optatives que podem fer, això es el que més m’agrada... sí,, quina formació farem al professorat.

El que menys m’agrada... haver de fer consultes i que triguin dies a contestar-te, en aquest moment preguntes pel proper curs i no saben res, ni de plantilles ni de calendaris. Tampoc es preocupen massa de buscar complicitats amb l' ED des de SSTT o conselleries.” (CAS2- DI)

Per a l'Inspector d'ensenyament, el centre té una bona planificació reflectida en el Pla de millora, una bona coordinació demostrada en l'execució de projectes innovadors i en bona planificació del currículum

“Una bona part del centre, sobretot l'ED i la coordinació, estan implicats en el pla de millora. Tenen clars els objectius. No és un centre amb menys problemes que d'altres, però els gestionen molt bé. El director és potent, i a més a més arrossega a la gent i té un bon equip, en alguns casos no té el cent per cent del professorat, però els departaments poden treballar bé, tenen molt ben organitzades les programacions..” (CAS 2-IE)

La tècnica de l'administració local li valora sobretot la capacitat de gestió, tenint en compte que és un centre gran

“Sempre m'ha semblat un gestor excel·lent, sempre, és una persona que domina molt i que fa molta feina; això també és veritat, és un Institut molt gran, amb 80 professors, és realment un macroinstitut i em sembla admirable que pugui controlar tant”. (CAS 2-AL)

El pares i mares estan, en aquest moment, molt preocupats per temes que afecten al desenvolupament de l'activitat docent, com l'augment de l'alumnat, la deficiència d'alguns professors/es, la manca de concreció en el projecte 1X1, i són conscients que molts dels seus problemes no els pot resoldre la direcció. Valoren els projectes que es duen a terme, el treball que realitza la direcció comprometent al claustre, però ràpidament la conversa deriva cap a les dificultats que té el director per exercir el càrrec, i posen exemples concrets de mal funcionament, sense poder resoldre'ls per manca de competències

“- Quan entres al centre t'expliquen una manera de fer i esperes que es compleixi.

-Si, però després tot depèn del professor que et toca, dels substituïts. I de la massificació....

- La direcció pot fer-hi poc; no els donen ni diners ni professors” (CAS 2-FA)

El director, quan explica la seva arribada al càrrec, recalca que la seva candidatura era de continuïtat, però, per la visió que es dona de la directora anterior, sembla que sí, que es produeix un canvi, d'un exercici més dirigit a l'atenció de l'alumnat amb atenció als canvis metodològics i didàctics a una

direcció més centrada en la planificació general del centre, que de fet ja havia exercit com a cap d'estudis

“Els valors, les relacions socials les prioritzava. Els professors més estructurat (?)podien arribar a pensar que no se’n ocupava, de la part organitzativa, però estava molt coberta pel Cap d’estudis. Sempre es va entendre molt bé amb tothom.” (CAS 2-IA)

La funció que l’anterior directora havia exercit, l’actual director la delega en la Coordinadora pedagògica a la qual valora

“ ... la Coordinadora pedagògica, perquè ens dona una visió que jo no tinc, jo penso més la part organitzativa, però ella aporta la visió metodològica i ens ajuda a configurar els projectes.”(CAS 2-DI)

El professorat (53%) també pensa que la direcció del centre dedica el major temps a l’organització i funcionament, junt amb el lideratge de projectes (24,5%). Les altres funcions- representació, compliment de documentació, comunicació amb famílies, cap de personal- són percebudes per pocs professors/es, tal com s’observa en la gràfica següent:

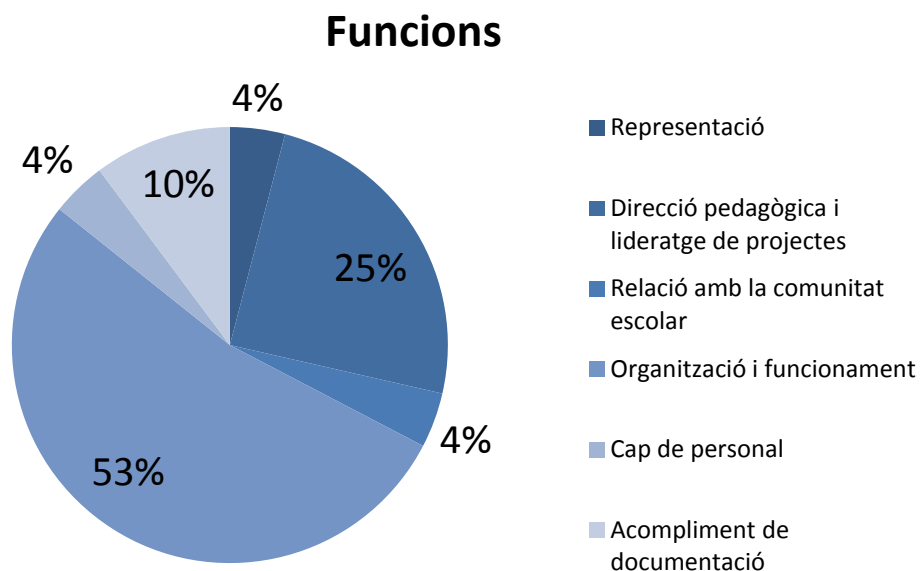


Figura 22 - Qüestionari professorat: funcions de la direcció

El director té habilitats per dirigir, la capacitat de **lideratge**, com li reconeixen els diferents estament de la comunitat educativa.

Un 51% del professorat percep la direcció com a controladora, l'altre 49% és distribueix entre els diferent graus en que es pot exercir un lideratge compartit. Recordem que la direcció compta amb un nombrós grup de membres de l' ED i coordinadors/es que sí que poden tenir aquest diferents graus d'autonomia i un grup de professorat, que es mostra més reticent a participar en nous projectes, a canvis metodològics i que perceben la direcció com a més controladora.

Taula 53 - Qüestionari professorat: Lideratge director

Valori el lideratge de la direcció de la seva escola		
	Freqüència	Percentatge
La direcció controla el funcionament de totes les activitats del centre, i es situa en el centre de totes les decisions	25	51,0
Hi ha una direcció participativa que permet l'existència de responsables de projectes amb autonomia	12	24,5
Estructures (departament, equips de cicle, comissions, etc.) tenen autonomia per prendre les seves pròpies decisions	6	12,2
Des de la direcció es potencia la formació de grups, comissions i comunitats vinculades a projectes	6	12,2
Total	49	100,0

El director del centre coneix aquesta situació; té un grup de professors que participa menys o no participa gens en els programes i no se'n amaga pas ,que sigui un tema que el preocupi, i que per això intenta involucrar la majoria del claustre

“El problema és aquest, que pot haver-hi algú que no faci res i tu no pots amb ell. Quan dius que si fas bé la programació és millor, amb el claustre has d'anar a poc a poc motivant-lo i has de ser acceptat pel claustre..., que també ha de veure que el centre funciona bé, i que funciona bé si ho

fem entre tots. Seria molt còmode no controlar la puntualitat, que tothom arribés quan volgués. El mateixos profes han de veure que les normes afavoreixen a tothom. Has d'anar jugant entre demanar i oferir, sense posar-te la gent en contra.” (CAS 2-DI)

L'Inspector d'ensenyament el considera potent i amb capacitat per arrossegar una bona part del claustre de professors i, en les seves referències, inclou l' ED i els coordinadors com un grup nombrós de persones que emprenen projectes. L'administració local el considera un excel·lent gestor i les famílies confien en ell i en el seu equip. L'exercici del lideratge del director de l' institut s'ha plantejat al professorat amb quatre possibilitats: com a controlador, amb un lideratge compartit, distribuït i amb un cert grau d'autonomia per desenvolupar projectes

“Sé que delega, però ell controla; no se li escapa res, i em sembla molt bon gestor” (CAS2-AL)

El director ho és ja des de fa 11 anys. Una majoria considera que té bon tracte i no li pesa la direcció, que està satisfet; els altres sectors de freqüències el perceben amb poques habilitats: angoixat (20%), sense interès (2%) o fent rutinàriament la feina (24%).

Habilitats

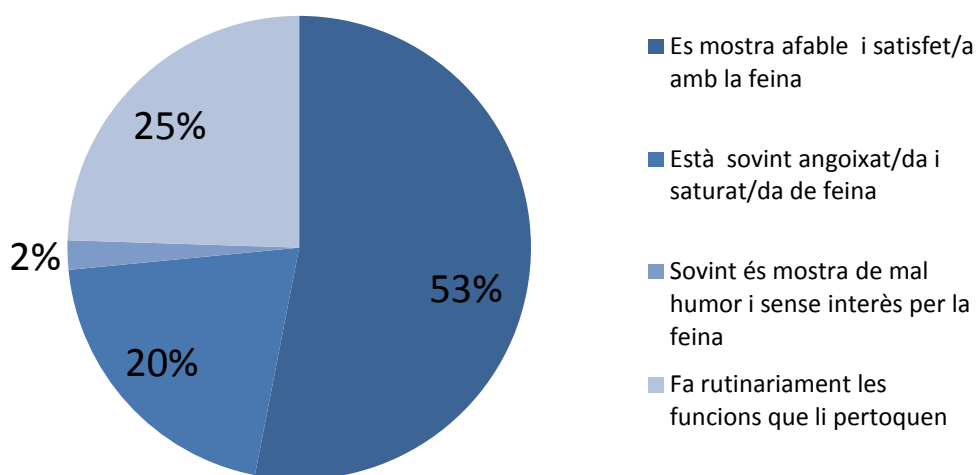


Figura 23 - Qüestionari professorat: habilitats personals

L'**autonomia** de centre, que es reclama des dels diferents estaments; el nou decret d'autonomia no sembla satisfer del tot a ningú.

L'Inspector considera que el nou decret de direcció no canvia gran cosa, i que en el fons es continua fent el que s'ha fet sempre. Posa l'èmfasi en l'autonomia del centre i en la força de la direcció per tirar endavant un projecte innovador

“La direcció per a mi és un tema més dels molts que hi ha. Quan canvies de zona, tant és que hi hagi un director/a com un altre, el que és important és que es treballi bé, compartir idees de zona, treballar en xarxa, no ho veig tan decisiu, jo. El que és important, més que un líder carismàtic (tampoc hi crec) això que ara està de moda del lideratge compartit, autoritat per tirar en davant i responsabilitats compartides. La meua manera de pensar, doncs, en aquesta línia ,és que tinguin clar el que volen fer, que ho puguin fer, que puguin triar els seus projectes des de l'autonomia i l'administració que estigui per ajudar-los , no “ el cafè per a tots” “ (CAS 2-IE)

L'autonomia que es reclama és la que possibilita la gestió de plantilles en funció d'un projecte i que els equips directius puguin exercir un efectiu lideratge amb adequació al projecte educatiu. Totes les persones entrevistades manifesten les dificultats per fer realitat l'autonomia en la gestió del professorat

“Hi ha professor que et transmet el que veu, a mi ja m'està bé, però hi ha qui no diu res i tot s'elabora pels passadissos i quan entro a la sala de professors es fa aquell silenci i... però són coses normals. Evidentment, hi ha casos puntuals de professors que no els voldria tenir, perquè realment no serveixen per estar a classe amb nens, però són temes del sistema, tant si són funcionaris com interins, no hi ha manera de lluitar.” (CAS2-DI)

I les famílies, que no veuen que l'autonomia hagi possibilitat una millora en aquest àmbit

“Però això no ho soluciona l'autonomia de centre, té a veure amb la funció pública.-Això mai passarà –Depèn -Ja veurem si no passarà mai - No passa aquí, però sí a la majoria de països europeus, on és la direcció qui contracta -Ja veurem si no passarà, ho necessitem” (CAS 2-FA)

El director pensa que hauria de comptar amb més autonomia per exercir la seva funció, té barreres que li dificulten una feina efectiva

“Es parla dels EEUU o de Finlàndia, on tenen centres que funcionen amb un control molt clar del director. Tu tens un projecte, tu vols treballar, però el que no pot ser és que l’escola camini cap a una banda i hi hagi algú que no ho fa, perquè no li sembla bé, i no ho fa” (CAS 2-DI)

Les **compensacions** que es reben per exercir la professió, com millores salarials i professionals, al director li semblen insuficients i amb el contacte que té amb els companys afirma que a ningú li sembla que la compensació salarial estigui d’acord amb la quantitat d’hores en què s’amplia la jornada quan tens el càrrec, però es lamenta més de la poca valoració que es fa de la seva feina

“Ningú és director pel complement. Ho faig perquè la feina m’agrada i vull que l’escola funcioni. La professionalitat seria important, i també demanar responsabilitats; a mi no se’m demana res, l’escola pot anar millor o pitjor, però ningú em valora el procés, no se segueix el que has impulsat, el projecte d’innovació. No estem valorats” (CAS 2- DI)

Les famílies, algunes dedicades a la docència, coneixen el que es rep de complement i la possibilitat que, si hi ha avaluació positiva, es consolidi al sou. Comenten les diferències entre una direcció d’empresa o d’un centre privat i el que es cobra a la pública. Un altre comentari és que no s’estableix diferència entre tipus de centre per grandària, dificultats o qualsevol variable que les hauria d’establir , i que tampoc s’ofereixen incentius si el centre funciona

“No, certament no per les hores que hi dedica, al menys en el cas d’aquest institut...”

“No, per la quantitat de professors, per les reunions...” (CAS 2 – FA)

Taula 54 - Qüestionari professorat: compensacions

L'exercici de la direcció està		
	Freqüència	Percentatge
Força recompensat econòmicament i professionalment	3	6,1
Correctament recompensat	25	51,0
Molt poc compensat	19	38,8
No hauria de tenir cap compensació especial	1	2,0
No contesta	1	2,0
Total	49	100,0

El professorat majoritàriament considera que el càrrec està correctament compensat o força (57,1%); per contra dels que el consideren poc compensat (38,9%), o en disparitat amb el que opinen els altres informants. És possible que els professors que ocupen càrrecs i viuen més a prop la feina de la direcció siguin els més conscients de l'esforç que suposa.

Les noves orientacions del departament apunten cap una **direcció professional**. És obvi que l'opinió del professorat tindrà importància ,perquè els docents influeixen en gran mesura en les possibilitats de dur-la a terme.

I analitzant els resultats del qüestionari, en aquest centre es considera que la direcció suposa una preparació específica, que s'hauria de compensar i una majoria apunta a un exercici professional de la direcció, però sense que constitueixi un cos específic.

Taula 55 - Qüestionari professorat: direcció professional

Model de direcció professional/no professional		
	Freqüència	Percentatge
La direcció ha de ser professional i ha de ser una professió diferent a la docent	2	4,1
La direcció no ha de ser professional, algun professor/a l'ha d'assumir	19	38,8
La direcció ha de ser professional amb formació específica per al càrrec però no un cos diferent	28	57,1
Total	49	100,0

El director és partidari de la professionalització. Ho argumenta en funció del que s’ha invertit en formació i en impulsar projectes. Tant l’administració com la persona ha de poder rendibilitzar l’ esforç realitzat. És escèptic respecte al fet que les noves orientacions ho facin possible i és conscient de la necessitat de comptar amb els claustres, i alhora de la necessitat de tenir eines per poder exercir

“Si fas una inversió és perquè aquella persona continuï desenvolupant el càrrec”. (CAS 2-DI)

Les **dificultats** que té en l’exercici venen dels dos sectors: el professorat i els alumnes, Li preocupen els professors que no segueixen el projecte de centre, tal com ja s’ha comentat, que treballen poc i malament i es lamenta de les poques eines que té per aconseguir canvis, tot i comptar amb una majoria de professorat que impulsa projectes i que segueix amb entusiasme

“Es parla dels EEUU o Finlàndia, on els centres funcionen amb un control molt clar del director. El que no pot ser és que l’escola camini cap una banda i hi hagi algú que no ho fa, perquè no li sembla bé, i no ho fa, s’agafen a la llibertat de càtedra i no té res a veure. Ara, amb la crisi, jo

voldria que els professors fossin conscients i buscar l'empatia amb ells, que estem en un problema i que necessitem de la col·laboració de tothom.” (CAS 2-DI)

Les dificultats amb l'alumnat són menors, però perquè es treballa molt per aconseguir un bon ritme, inculcant que es respectin les persones i els materials. Tenen pocs conflictes perquè els entomen de seguida que apareixen i treballen la prevenció

“Els alumnes, aquí, han de venir a estudiar. quan hi ha una problemàtica nosaltres intentem tractar-la el més aviat possible i penso que l'alumne té molt clar que aquí es ve a treballar, a respectar, moltes vegades amb això reconduïxes. Per sort, dels que són conflictius, aquí en tenim molt pocs; hi ha un tipus d'alumnat que no et genera conflicte a l'aula. Entenc que, amb tot, hi ha pares i alumnes que no pots reconduir i és el pitjor...”

L'ambient entre l'alumnat de l' institut és molt distès, els veus sortir i entrar a les classes amb normalitat i mentre es desenvolupen les activitats hi ha silenci, també a les sortides; al bar es respira una tranquil·litat no gens forçada (FD- QC)

El director considera que el grup de pares i mares que formen l' AMPA i el Consell Escolar són molt participatius. Els atén personalment i pensa que el correu electrònic ha facilitat aquesta tasca, en tant que atenen els problemes en el moment que es produeixen. El director creu que ofereix, tant a pares com als alumnes, la possibilitat de parlar amb ell i estar a prop dels problemes per poder resoldre'ls. En l'entrevista realitzada amb els pares, vaig copsar aquesta complicitat, si bé les famílies es lamenten que, tot i que els escolta, els atén i pensa que ho resoldrà, però no sempre és així, per manca de possibilitats legals de fer-ho

“...el seu paper es testimonial i es regeixen perquè com els va personalment... jo em trobo amb un pare pel carrer que em diu que el fill fa primer, que està content, procuro ser obert , buscar canals de comunicació. Qualsevol pare té el meu correu i se'm pot adreçar, estic molt atent a respondre sempre,.la qual cosa facilita la comunicació; els alumnes també el tenen.” (CAS2-DI)

És un grup de pares i mares molt conscients de les dificultats, i, tot i valorar la feina que es fa, la funció important del Equip Directiu i de molt professors,

expliciten clarament els problemes per la disminució de recursos i ampliació del nombre d'alumnes

"- Quan hi ha un conflicte, parles amb ell, et diu que intentarà solucionar-ho, però després no pot.

- Una cosa tan simple com que ara, que han de nomenar professors, que no es pugui demanar que estiguin formats en l'1x1...Venen professors sense formació. Es contracten no a qui necessites, sinó a qui volen els sindicats" (CAS 2-FA)

L'Inspector ratifica els problemes que s'estan vivint als centres educatius

"Els anys que ens venen, amb l'excusa de la crisi, retallades de professors, dos de cada centre...I de vegades són els definitius els que porten "mal rotllo", i això no ajuda ni a les direccions ni a ningú, perquè en el fons es tracta de treballar satisfet, no que et llevi pensant si tindràs menys sous, menys recursos, més dificultats i és el està passant. El que és important, per a mi, és que donin recursos i que el centre treballi amb tranquil·litat."
(CAS 2- IE)

No són problemes derivats de com és la direcció, però sí que estan afectant en gran mesura, perquè han d'entomar aquestes noves dificultats.

Les **propostes** per a aquesta etapa estan molt centrades ,per part de tots els informants, que la funció directiva es dugui a terme amb una autonomia en els diferents àmbits. S'opina que el decret d'autonomia no ha solucionat el problema dels centres ni de les direccions, es pensa en una autonomia real de centre i una direcció capaç d'arrossegar un equip per aconseguir un projecte. L'Inspector d'ensenyament, que ho és des de gairebé 20 anys, no acaba de tenir clar que l'autonomia signifiqui res, si no es té en l'àmbit de gestió de recursos i plantilles

"..més autonomia real en recursos, en plantilles, en projectes... A canvi d'aquesta autonomia, rendir comptes, ser avaluat. El que no pot ser és que es faci un projecte de millora per poder triar només dos professors, és una mica ridícul; però bé, és el hi ha."(CAS 2- IE)

I respecte a les funcions

“El director/a ha de tenir projecte, ha de tenir equip cohesionat i projecte vol dir objectius, també de formació ,i que al cap de 4 anys, s’avalui la seva feina“(CAS 2 – IE)

DIMENSIÓ 3: SO- Sortida del càrrec directiu. Categories: durada del càrrec, causa de la sortida de l' anterior directora, qualitat del relleu, acomodació a la sortida al deixar la direcció, aprofitament del bagatge, valoracions i propostes per aquesta etapa.

Objectius de la recerca que responen a aquesta dimensió:

Comprendre la relació que es pot manifestar entre l'exercici de la direcció i la qualitat del relleu en la direcció

- a) Descriure les fases de desenvolupament professional de la direcció i les principals dificultats en cadascuna d'elles.
- c) Recollir les propostes de millora per a cada etapa en referència a la legislació vigent i a la tradició i cultura en l'exercici directiu.
- e) Comprendre la relació que es pot manifestar entre l'exercici de la direcció i la qualitat del relleu en la direcció.
- f) Definir les implicacions que comporta el final de l'exercici de la funció directiva per a les persones que deixen el càrrec, per la persona que accedeix, per a l'organització en la que exerceixen i per al propi Sistema Educatiu.

El director és partidari de no posar límit temporal a l'exercici del càrrec, sempre que hi hagi una avaluació al final de cada mandat i sigui positiva

“Penso que no s'hauria de limitar, si es fa bé no té perquè tenir límits. Si bé quan portes molts anys, és un càrrec que cansa molt i, per tant, el mateix càrrec et porta a deixar-lo, però conec directors d'aquí, del Baix Llobregat que ja fa molts anys que en fan. És clar, ara penso per què he de deixar la direcció si estem enmig de projectes, de moment si no em passa res, hi estic de gust, en aquesta feina.” (CAS 2- DI)

Entre el grup de pares hi ha disparitat d' opinions ; en resum, es manté l'opinió que una direcció molt duradora pot portar problemes, perquè s'agafen rutines, d'altres pensen que per què ha de deixar el càrrec si fa bé la feina. Es posen d'acord si és concreta en el director actual

“-Sí, fa 12 anys que està aquí, t'asseguro que aquest institut no tenia la fama que té ara. Per tant, és claríssim.

-Si no s’entra en una rutina, si no veus que va malament, el millor és que continui. Sobretot sinó hi ha relleu i ell està disposat a continuar” (CAS 2-FA)

El professorat de l’ institut pensa que, mentre l’avaluació sigui positiva, no es té per què canviar la direcció (42,9) davant d’ un 20,4% que pensa que ha de durar els 4 anys mínims que marca la llei i un 28,6 per al qual hauria de durar dos períodes com a màxim, acumulats; aquest percentatge és un 49%. Es considera, tant en la literatura com en els informes internacionals, que una direcció amb períodes renovables, sense possibilitat de continuïtat és més política que professional, per bé que hi ha hagut un 38% del professorat que s’ha manifestat en desacord amb un model professional de la direcció. Es manifesta un canvi en el que havia estat una cultura molt arrelada als claustres ,de direccions molt rotatives i amb molta influència del claustre de professors.

Taula 56 - Qüestionari professorat: duració del càrrec de direcció

El càrrec de direcció ha de durar		
	Freqüència	Percentatge
Rotatiu per un període 4 anys màxim	10	20,4
Ha de durar dos períodes 8 anys màxim	14	28,6
Ha de durar entre 8-12 anys màxim	4	8,2
Mentre l’avaluació de l’exercici del director/a sigui positiva	21	42,9
Total	49	100,0

El **relleu** amb la direcció anterior es va produir en una situació d’aparent normalitat:a la directora se li va acabar el període, el cap d’estudis del seu equip va presentar la seva candidatura; el que sembla és que aquest sentiment el va viure sola, sense fer-ne partícips a la resta de l’equip directiu o al professorat

“No se’n va anar contenta, va decidir marxar, ho va deixar perquè hi havia una persona i no va voler lluitar amb l’alternativa; sí que estava cansada, però a més va veure que l’alternativa era molt potent i no volia rivalitzar;

si li haguessin ofert quedar-se potser ho hagués fet, però no se li va oferir i va valorar que era millor començar una nova etapa” (CAS2- QC)

Els canvis en aquest institut han suposat, per a la direcció, una millora en la carrera professional. El director ha viscut ja tres canvis abans d'arribar al seu. Entre el 91 i el 2000 van haver-hi tres direccions, s'ha triplicat el temps.

“Jo he viscut tres canvis, recordo el primer director, al 91, ell va acabar la direcció i va passar a fer les classes d'anglès, era coordinador d'anglès, però sense implicació en la gestió. L'anterior directora va passar a Inspecció, i l'anterior va anar al seu centre perquè no es podia quedar i va anar on tenia plaça, i va fer classes ,però al cap d'un any va anar a la Direcció General.” (CAS2- DI)

Hi va haver un canvi en la prioritització de funcions. A l'anterior directora li preocupava el bon ambient, la cordialitat i tranquil·litat a la qual s'havia dedicat molt. La direcció actual no li donava tanta importància, prioritza l'organització; per exemple, es van augmentar les reunions pautades, planificades i en 4 anys ja estaven a la xarxa de qualitat, tot va passar a ser més regulat. Amb més estructura, potser van desaparèixer espais de comunicació; per exemple, l'accés a la direcció es va fer més difícil que en el període anterior

“D'una porta sempre oberta vam passar a una porta sempre tancada. D'un despatx d'equip es va passar a un despatx per a la direcció i un altre despatx per a la resta de l'equip; és significatiu, tot i que no vol dir que no hi hagi ara un bon clima, però tot està més regulat. De fet, el record que tinc és que mai deixava de parlar amb qui li demanava, potser es quedaven els papers, i ara, si s'han de fer papers urgents, es tanca la porta”. (CAS2-QC)

Taula 57 – Qüestionari professorat: qualitat relleu

El director/a actual del seu centre: qualitat relleu		
	Freqüència	Percentatge
Va rebre el traspàs d'informació de la direcció sortint i van col·laborar en el moment del canvi	10	20,4
Se'ls va veure compartir el temes durant un període de temps	7	14,3
No van treballar conjuntament la direcció sortint i entrant	2	4,1
Des de que soc al centre no s'ha produït cap relleu a la direcció	30	61,2
Total	49	100,0

La majoria del professorat no era al centre quan es va produir el canvi de direcció (61,2%). La resta de professors pensa que sí, que en el moment del canvi es va fer un bon traspàs, excepte un 4%. El director pensa que és important que es faci un bon relleu i que és l'administració la que hauria d'acompanyar amb el canvi

“Se li pot oferir lloc dins de l'administració, inspecció, i d'altres. Bé, s'ofereix, sempre hi ha convocatòries d'interinatge per a Inspecció, i com a ex director tens més punts. No treu que si el que vol és tornar a la classe, es respecti.” (CAS2-DI)

El director ha vist com les direccions anteriors, en finalitzar l'exercici del càrrec, han tingut possibilitats de promoció i veu que en determinades circumstàncies pot ser difícil continuar al mateix centre en el qual has sigut director

“Molts directors acaben agafant una llicència d'estudis. Ha de ser l'Administració la que faciliti el trasllat si has acabat amb alguns problemes en el claustre i no va bé continuar a l'escola. Hi ha alguns directors, m'ho deia un company, que pot passar que tu impulsis molt temes i que desaparegui, que no se't valori tot el que has impulsat o es difumini, cosa que no significa que el nou Equip Directiu no ho faci bé, però a determinades persones els pot crear certa sensació desagradable. O mentalment ets molt fort o és difícil continuar al mateix centre. Seria ideal poder estudiar, ja que has fet un servei, com et poden ajudar. Molta

gent que conec als SSTT han estat ex directors i ara estan a planificació. Si fas una inversió és perquè aquella persona continuï desenvolupant el càrrec. Si li donen eines també podria dirigir un altre centre. ” (CAS2-DI)

Els altres informants també es manifesten en aquest sentit

“S’ha de potenciar la gent que ha estat fent la direcció, no dic regalar res, però facilitar” (CAS2-FA)

“Si ha de tornar a les aules, jo sóc model del que he viscut i ha funcionat, sí que es diu que és un problema afegit, que no es pot ser cap i company alhora, però cadascú dels que fem una funció per al departament sabem que avui en fem una i després podem fer-ne una altra, i la gràcia del director és que és professor, que la direcció o qualsevol càrrec és de més a més, que primer som educadors, pedagogs, dominem un àrea i altres feines afegides ens permeten conèixer uns temes sobre els quals adquireixes coneixement al cap d’uns anys i quan acabes, igual que acaba un polític, tornes a la teva feina; sé que hi ha la síndrome del polític, la síndrome del director, però és una qüestió que o tornes a la classe o et promociones cap a una altra cosa. La promoció és possible, i és la gràcia del món nostre món, des de l’ensenyament tens molt camí per tirar endavant des de la formació a la Universitat, a la Inspecció, al departament o com a professor, que està molt bé.” (CAS2-IE)

L’inspector fa referència al fet que sobretot el director és professor, de fet l’exercici de la funció directiva s’entén segons la legislació vigent com una funció docent, per tant és un plantejament en què, des d’aquesta perspectiva ,el retorn a les aules és una possibilitat real.

Taula 58 - Qüestionari professorat: acomodació al final de la direcció

La direcció al deixar el càrrec amb avaluació positiva de l'exercici		
	Freqüència	Percentatge
Hauria de tornar a donar classes a la mateixa escola	10	20,4
Hauria de poder canviar d'escola	1	2,0
Hauria de tenir la possibilitat d'altres feines superiors dintre de l'administració com Inspecció, Centre de Recursos	7	14,3
Hauria de poder dirigir una altra escola	1	2,0
Hauria de poder triar el que més li convingui	30	61,2
Total	49	100,0

El professorat manifesta, en una proporció alta (44,3%), que hauria de ser el director/a qui hauria de passar a un graó superior en l'exercici professional o bé triar el que més li convingués; és una sola persona de les 49 que han respost el qüestionari la que contempla la possibilitat de dirigir una altra escola. Continua essent una part del professorat en un percentatge del 20% que només es decanta pel retorn a les aules i al mateix centre on ha exercit la direcció, el mateix tant per cent que considera que el càrrec ha de ser rotatiu i pel període mínim.

La Direcció d'altres centres també la contempla el director com a possible sortida, si se li donen les eines necessàries per dur-ho a terme. L'inspector només en una ocasió va fer una *proposta de fora del centre per ocupar el càrrec perquè no hi havia ningú i*

“Va ser un desastre, hi ha gent que diu que no, però depèn de com es valorin aquestes coses, és tot tan subjectiu..., jo puc fer un informe i dir el que em sembli i que no reflecteixi la realitat, a tots ens agrada fer

literatura a l'escriure i de vegades fem poesia i és el de menys el que passi" (CAS2-IE)

És un tema que no és veu clar. Tot i que l'Administració d'Ensenyament ha convocat un concurs per proveir places de directors professionals durant aquest curs (2012) per constituir una llista que aniria a dirigir aquells centres on no es presentés cap candidatura a la direcció.

Les propostes per a aquesta etapa són reflexions que haurien d'acompanyar en la sortida de la direcció. Una de les propostes que també és contempla és la possibilitat d'assessorar equips directius novells, tema que en cap moment apareix en la legislació vigent, però sí en els estudis internacionals com a manera d'aprofitar a les direccions sortints en benefici del sistema educatiu

"seria molt interessant tot el que és aprenentatge entre iguals, entre directors, tot el que fos assessorar, que fos entrenar, ajudar els nous. Si bé la responsabilitat és del que té el càrrec." (CAS2-DI)

L'inspector finalment considera que les orientacions van encaminades a un reconeixement de la direcció

"Es treballa perquè la direcció s'avalui i consolidi el complement econòmic i per el que es vetlla és perquè hi hagi un bon traspàs, es posa èmfasi que tots els projectes es traspassin, que tot estigui ben documentat perquè hi hagi una continuïtat. La idea per a mi és que, si un Equip Directiu treballa bé, siguin ells mateixos que busquin el relleu i es faci conjuntament, perquè quan menys hàgim d'intervenir des de fora, millor." (CAS2-IE)

Aquesta etapa ha ocupat bona part de l'entrevista amb la direcció, fet que ve donat per trobar-se en un moment proper a la finalització dels tres mandats. Les opinions de la inspecció han estat abundants, per la llarga trajectòria que té la inspecció i per haver vist en diverses ocasions la finalització del mandat.

E. Tancament

El cas estudiat ha permès identificar les fases de desenvolupament professional de la direcció en el propi director i en els diversos estaments que intervenen en la seva elecció i cessament, s'ha aportat informació contrastada de les diferents categories establertes per les dimensions d'anàlisi.

El director és un director expert, amb formació especialitzada per a l'exercici del càrrec, i amb experiència en gestió a l'accés. S'alinea amb la consideració de la direcció com una tasca professional diferenciada de la docent. Exerceix la direcció amb especial atenció a la planificació, essent motiu de preocupació la millora de la docència i la consecució de bon rendiment en l'aprenentatge de l'alumnat, ressaltant la importància de metodologies comprensives. Exerceix un lideratge compartit, implica en la gestió del centre a l' ED i a coordinadors d'equips docents i projectes. Indicadors de qualitat, extrets d'avaluacions internes i externes, verifiquen els bons resultats en l'aprenentatge dels alumnes i la seva implicació en projectes innovadors. Compta amb un grup nombrós de professorat que segueix la línia de treball del centre; el grup resistent de professorat potser se sent controlat; per al director és motiu de preocupació aconseguir un bon rendiment de tot el professorat. Aquest curs 2011-12 ha concursat per a l'acreditació com a director professional i li ha estat donada.

La directora anterior tenia un perfil diferent, exercia un lideratge més centrat en les relacions humanes, més carismàtic. És la que va iniciar el canvi del centre; la posta en marxa de l' ESO, que va suposar per aquest institut un canvi a millor, en tant que va saber adaptar-s'hi amb eficàcia, va aconseguir que es creés una cultura al centres d'atenció a la diversitat, d'adequació de canvis metodològics i d'implicació del professorat en la millora, tema que s'ha anat desenvolupant en l'exercici de la direcció actual.

Els informants externs, la Inspecció, les famílies i l'administració local, valoren la capacitat de gestió i el bon control del director actual, tant en relació a la planificació com a la gestió que duu a terme. Han conegut el centre de sempre amb la direcció actual.

El nivell de coneixement de la realitat educativa per part dels diversos informants ha permès que, a l'anàlisi de l'exercici de la direcció, s'hi afegís la reflexió sobre els problemes que es tenen en els instituts actualment, focalitzats principalment en la manca d'autonomia en la gestió de plantilles.

12.3 Narració del cas 3: Una directora sortint

En aquest curs deixarà el càrrec, ja està treballant amb la directora propera

A. Característiques del cas

Objectiu (g): Relacionar el context i la pròpia institució amb l'exercici de la funció directiva

Taula 59 – Variables CAS 3

VARIABLES	CAS 3
Etapas	Infantil -Primària
Grandària	2 línees de Parvulari 2 línees de Primària 30 Professors
Ubicació	Població 15.000 habitants Vallès Oriental
Nivell acadèmic	Mitjà
Accés a la direcció	De Cap d'estudis a Direcció Vacant de direcció i Proposta d'Inspecció. Acreditació. Projecte direcció
Sortida de la direcció anterior	A un altre centre exercici de mestra
Antiguitat al càrrec	7 anys
Gènere	Dona
Entrevistes realitzades	Individuals 5 (2 DI,EXDI,ED,AL) Grup 1 1/6 FA
Qüestionari Professorat	30
Total informants	36

B. Justificació de l'elecció del cas

La directora de l'escola formava part del grups de directors i directores que en l'any 2008 vam constituir un grup per preparar i impartir els cursos que programava la Generalitat per directors/es d'Infantil i Primària, el grup va desenvolupar el mòdul de Cultura de Centre. Vam compartir durant dos cursos

escolars les reunions de seguiment del desenvolupament dels cursos. Assabentada de que la directora deixava la direcció després de set curs, em poso en contacte amb ella, ja que reunia una de les variables que s’havien contemplat per la mostra: una direcció al final de l’exercici per veure també com s’efectuava el relleu i com enfocava la nova etapa professional.

Es concerta una primera entrevista per telèfon a final de maig del 2011, en la qual s’expliquen els objectius de la recerca i les persones informants a les que s’hauran de realitzar entrevistes. En aquesta primera entrevista a l’escola la directora relata amb deteniment la seva trajectòria professional i la seva implicació en la formació de directors. (Cas 3 - FD-QC). La entrevista amb la direcció es realitza el trenta-u de maig. La directora amb eficàcia prepara les trobades amb els informants de la comunitat educativa escolar per la setmana de darrera de juny. L’Inspector del centre demana que la entrevista s’ajorni fins a principis del proper curs per manca de temps. No s’ha pogut contactar amb la Inspector, el trasllat a un altra província ha dificultat i impedit la realització. Diversos correus i trucades no han quallat i el cas es relata sense tenir les seves opinions. El contacte amb la ex- directora, la qual va precedir a l’actual es facilitat per la directora i es realitza el vuit de juliol a una escola de Barcelona on exerceix en aquests moments.

L’entrevista amb la directora i la de l’ ED es realitza al despatx comú, es disposen de tres taules per cadascuna, les tres són dones, compartir despatx els hi permet comunicar-se les incidències en el temps. Si es reben entrevistes a les famílies es fa es un despatx que també utilitzen els mestres.

La renovació del càrrec és present en el membres actuals de l’equip directiu sortint, cap dels membres actuals formarà part del nou equip directiu. La candidata a direcció és present en l’entrevista que es realitza amb l’equip directiu per explicar el projecte d’escola. Semblen tenir bon tracte i mostra interès per la recerca.

En total es realitzen tres visites a l’escola i en poc temps es tenen recollides les informacions, el tractament de les dades del qüestionari permeten poder enviar els resultats a l’escola durant el mes juliol quan encara estan treballant. S’han mantingut posteriors contactes amb la direcció per conèixer la seva adaptació a la nova etapa professional.

C. Contextualització: ubicació del centre i escola i comunitat

L'escola està situada al Vallès Oriental. La població té quinze mil habitants, va patir una enorme immigració en els anys 60 – 70, amb el consegüent creixement el que va comportar la creació de tot un barri nou, vinculat al complex industrial i separat del nucli urbà. Actualment l'activitat econòmica amb un pes més gran en el municipi és el sector industrial.

La població escolar es distribueix en 5 escoles d'Educació Infantil i Primària, una d'elles de més recent creació que de moment encara no té escolaritat completa, i 2 Instituts (un d'ells també de recent creació i encara incomplet). Tots set centres són de titularitat pública. No hi ha cap escola privada ni concertada en el municipi, si bé encara hi ha famílies en nombre cada vegada més baix que opten per alguna escola privada a Granollers o a Mollet. Hi ha 2 Llars d'Infants de titularitat privada i una altra de titularitat municipal.

L'escola fou inaugurada l'any 1980 i es va ubicar a mig camí dels dos nuclis urbans. En el moment de la seva creació, l'alumnat va ser el provinent dels excedents de matrícula dels altres dos centres. Al llarg dels anys però, diferents factors han contribuït a que l'espectre de les famílies usuàries del centre s'hagi anat ampliant: el procés de conscienciació de les famílies respecte l'elecció del centre escolar dels seus fills fa que cada vegada més es tinguin en compte altres motius fora de la proximitat al domicili. La urbanització del barri va crear un reduït nucli de població "natural" del centre. Cada vegada es reben en més gran proporció alumnes generalment nouvinguts que havien triat com a 1^a opció l'escola del seu barri i aquesta com a 2^a opció. Actualment és una escola de doble línia, amb uns 430 alumnes i un equip de 30 mestres. No tenen molts nens i nenes immigrants, un 11% i la majoria entren en infantil. Si que entren nens per matrícula viva ja que es donen casos de població que marxa i d'altra que arriba amb els curs iniciat. (CAS 3 FD_PEC)

"El que si tenim és alumnat amb necessitats educatives especials (nee). L'EAP de la zona té tendència a enviar-nos aquí els nens/nenes. El curs que ve només contant autistes en tindrem 5, tenim tipologies diverses, i en aquest moment no tenim ni llevadora, tenim un nen amb trastorns de personalitat molt greus que hauria d'estar a una escola especial però la família no ho vol i en tenim més i són grans i no tenim personal " (CAS 3-DI)

L'opinió tant de l' ED entrant com el sortint és que l'alumnat té un bon nivell i al poble se la considera com una escola que funciona bé

“Tenim bona inscripció per la matrícula i si ens trien és un indicador. En general és bona i sempre les opinions son positives i de bon funcionament; en la universitat també és considera una bona escola venen estudiants en pràctiques” (CAS 3- ED)

“Si mirem per les competències bàsiques de 6è tenen un nivell correcte, en anglès significativament alt i cada any si surt un aspectes més flux re definim a veure què fem per millorar, aquest curs vam decidir que totes les sessions de llengua s'iniciessin amb una estoneta de lectura i les de matemàtiques amb càlcul mental sistematitzar aquestes activitats. I estem satisfets perquè s'ha anat agafant l'hàbit” (CAS 3-DI)

L'entrada a l'escola és ampla i envoltada d'espais el que facilita que les famílies puguin quedar-se xerrant després de deixar als nens a l'escola. Aquesta circumstància propicia els comentaris sobre qualsevol succés que esdevé a l'escola. L' ED pensa que moltes vegades es generen preocupacions que es dilueixen quan es pot parlar amb el pare o la mare personalment. Durant els darrers anys els canvis d'horaris com conseqüència de la introducció de la sisena hora per als nens ha propiciat molta controvèrsia entre les famílies

“Jo crec que la preocupació important des de fa anys és la franja horària, en el tema pedagògic confien que si es treu la sisena hora és perquè es pot treure. El tema que els preocupa és a quina hora han de venir a buscar els nens, l'horari que volen és de 9 a 12 i de 3 a 5. I no és el que farem . Aquí hi ha molt gent que treballa a la fàbrica i que poden arribar a les 5 però no a les 4.30 i alguns casos els hi costa una despesa econòmica i no és un bon moment.” (CAS 3- ED)

El tema de l'horari de l'escola surt en totes les entrevistes realitzades. La proposta de l' ED molt recolzada pels mestres és no tenir un migdia llarg i creuen que fan el que consideren més convenient per nens i mestres.

El clima de l'escola és bo, i més si es té en compte la variació de plantilla a l'inici de cada curs i tot i que els interins es volen quedar cada curs hi ha uns set o vuit persones noves, però hi ha una plantilla estable que viu al poble i està molt compromesa amb el centre

“Ens coneixem i ens tolerem molt. I malgrat hi ha diferències en la manera d’entomar la feina, la gent que és responsable fa, encara que vegi que hi ha algú que no fa. Els problemes s’escolten i es procura donar recolzament. En general el professorat està agust.” (CAS 3- ED)

Es destaca al Projecte Educatiu que qualsevol decisió respecte aspectes pedagògics, organitzatius o relacionals ha de tenir com a objectiu primordial

“Fer de l’escola un espai educatiu i de convivència en el qual els i les nostres alumnes puguin construir els aprenentatges necessaris i desenvolupar les seves destreses i capacitats, per tal d’esdevenir ciutadans responsables i competents” (CAS 3 – FD-PEC)

S’impulsa la realització de projectes específics que permetin acomplir l’objectiu i es destaquen tres dels molts que realitzen:

1. El projecte ciència 6-12 que fa vint anys que funciona amb èxit i al que s’incorpora l’aula TIC que ha sigut una empenta i actualització En Naturals es divideix l’alumnat en dos grup per poder desplegar un aprenentatge competencial.
2. Projecte de matemàtiques que respecta el ritme d’aprenentatge: el mètode Clariana de la Josefina Escoda per als alumnes els petits i el de Divermac partir de 4art fins a sisè que tant un com altre són molt multi nivell que amés amb el es treballa cooperativament

“Ens costa molt dur-lo a terme però ens ho valoren moltíssim als instituts però també hem de lluitar al davant d’alguns mestres,s’ha de posar un reforç a l’aula perquè vegi com funciona hi ha qui s’ amoïna perquè veu molta feina malgrat el material ja el tenim elaborat “(Cas 3- ED)

3. PELE (Pla Experimental de Llengües Estrangeres) que es va posar en funcionament el 2007 i que ha durat 3 anys per dur a terme el projecte s’ha comptat amb una auxiliar de conversa, amb horaris per tenir grups partits i ara s’ha introduït la pràctica amb una assignatura que ha estat la plàstica.
4. El pla de comunicació audiovisual que ha propiciat la realització de tallers de ràdio, de vídeo, fotografia, s’ha fet barrejant els nens de dos cursos

per cada cicle. Han rebut molt premis i se'ls caracteritza com “ l'escola de la ràdio” .

5. La directora afegeix que un tema molt potent ha sigut la programació per competències que s'ha fet amb molt d'esforç, sense cap mena d'acompanyaments ni formació institucional. S'han dissenyat plantilles, format el professorat i ens ha quedat una programació competencial i multi nivell. S'ha fet per unitats didàctiques però que inclouen interdisciplinarietat si s'escau. A vegades són més específiques de l'àrea. Totes les diversitats queden recollides dintre de la programació

“Obliga a programar en equip i comporta canvis de plantejament en el treball d'equip dels mestres. Les reunions són imprescindibles per això amb la sisena hora vam entrar a les 8.30 perquè el primer any no ho vam fer i es va mantenir per inèrcia però més no podia ser. El professorat ho va veure clar. Tots els problemes es van superar sobretot amb els pares”
(CAS 3- ED)

L'escola en aquest moment prioritza fer un bon relleu de direcció, la intenció del nou equip és seguir amb la línia de l'escola, la nova candidata a la direcció específica que

“els projectes iniciats seguiran amb petits canvis potser, però és un projecte de continuïtat. El que no vol dir un estancament, tenim fama d'escola innovadora. Tenir professores tan expertes em dona molta confiança” (CAS 3-ED)

No els hi preocupa molt la supressió de la sisena hora pensem que reben el benefici de poder organitzar millor les reunions de professorat i que s'estabilitza l'horari dels mestres, que romandran a l'escola durant tot l'horari escolar; si bé han perdut la possibilitat de destinar l'horari a projectes específics però el manteniment de la plantilla facilitarà el poder efectuar desdoblaments i atencions individualitzades.

D. Dimensions d'anàlisi

DIMENSIO :1AC - Accés a la direcció: elecció, perfil professional, motivació, requisits i formació i propostes dels informants sobre aquesta dimensió.

Objectius de la recerca que responen a aquesta dimensió :

- a) Descriure les fases de desenvolupament professional de la direcció i les principals dificultats en cadascuna d'elles.
- c) Recollir les propostes de millora per a cada etapa en referència a la legislació vigent i a la tradició i cultura en l'exercici directiu.
- d) Analitzar la valoració del càrrec i del seu desenvolupament des de la perspectiva del diferents estaments que intervenen en l'elecció i cessament de la direcció: el professorat, les famílies i l'administració d'ensenyament, l'administració local, la pròpia la direcció i de l'anterior direcció.

En el moment de realització de l'entrevista la directora està a punt de deixar el càrrec, ja es coneix el nou equip directiu i estan treballant conjuntament. En el Pla General de Curs ja havia previst la realització del relleu amb la participació de l'equip de mestres.

“Previsió del relleu en la Direcció del Centre. Dinamització de la implicació i participació de l'equip de mestres. Memòria final de l'acció Directiva i traspàs al nou equip” (CAS 3-FD-PGC)

Fa set anys que va **accedir al càrrec** i formava part de l' ED anterior com a Cap d'Estudis, i desenvolupava la seva activitat docent en el cicle superior d' EGB, li agradava i no tenia cap intenció d'exercir com a Directora, si bé tenia l'acreditació per experiència en gestió com a Cap d'Estudis i també perquè havia fet cursos sobre temes de gestió i curriculars.

La directora anterior tenia la plaça a Barcelona, vivia allí i tenia el desig de tornar, va succeir el mateix amb el secretari i la única persona de l'equip que quedava era ella i amb l'acreditació per ser directora

“Jo hagués continuat com Cap d'estudis encantada de la vida, era en el que em trobava bé. Però quedava un vuit, en aquells moments a l'escola s'estaven començant a disgregar els projectes, em va semblar que jo podia tornar a donar sentit a la vida de l'escola.” (CAS 3-DI)

Era també el que havia passat amb l’anterior equip, la ex directora del centre també recorda que estava a l’escola des de feia 18 anys al Cicle Mitjà i que s’havia de substituir a la direcció que anava a altre centre per exercir la direcció amb un pla especial, i que ella també era l’única tenia l’acreditació per exercir el càrrec

“Era l’única persona del Claustre que tenia l’acreditació de directora. A l’inici em sentia molt insegura però em va animar la Inspecció i un cop plantejat al claustre que em va donar el seu recolzament, després va passar al Consell Escolar i em coneixien molt perquè havia estat tutora dels grups i també em van animar, bé coneixia el poble.” (CAS 3- ED)

Les famílies coneixen que porta dos períodes d’exercici, algunes no hi eren en el primer però si en el segon encara que desconeixen el procediment d’elecció

“De fa 4 anys si, però de la primera vegada que va accedir no

No ho se

A mi em sona que es va presentar ella per voluntat que va presentar un Projecte de direcció i el va presentar al Consell Escolar”(CAS 3-FA)

Una 43% del professorat desconeix com va accedir la directora al càrrec, és obvi que el canvi de mestres que es produeix cada any ha impedit que fossin a l’escola en el moment que va accedir al càrrec, el professorat més estable corrobora que va ser per iniciativa pròpia i per selecció de la comissió tal i com es va realitzar en el segon mandat.

Taula 60 - Qüestionari professorat: accés a la direcció

Accés al càrrec		
	Freqüència	Percentatge
Proposada per l’ inspecció per manca de candidats	1	3,3
Iniciativa pròpia i selecció de la comissió	16	53,3
Ho desconec	13	43,3
Total	30	100,0

El tècnic de l'Administració Local recorda molt bé la presentació de la directora a la renovació del càrrec que va ser fa quatre anys

“Va haver-hi molts problemes perquè la seva elecció com a directora estava condicionada a una proposta d' horari establert de 2/4 de 9 fins les 12 i de 3 a 16.30. El cas és que va haver-hi problemes al Consell Escolar i si mal no recordo es va haver de votar 2 cops i primer va sortir que no però com estava unit al Projecte de Direcció es va tornar a votar, va intervenir la Inspecció, van venir a parlar amb mi a preguntar-me que havia passat a l'elecció i ho vaig explicar. Va intervenir crec la Inspecció per facilitar perquè clar sinó s'acceptava no agafava la direcció i ens quedàvem sense res. Aleshores per no tenir que agafar una nova direcció es va tornar a votar i aleshores va sortir.” (CAS 3 AL)

Els Problemes d'horari van ser nomenats per l'equip directiu i també per les famílies però és en aquesta entrevista en la que es posa de manifest fins a quin punt l'oposició de les famílies era important i també la postura de la directora recolzada per l'equip de mestres.

La directora va accedir al càrrec amb **formació** específica per a direcció. Havia fet un curs amb formadors que venien del món de l'empresa i molt centrat en temes de lideratge i dinàmiques d'equip.

L' ex directora no tenia cap **formació** actualment és preceptiu i és en la primera part del procés d'elecció, on es constata la formació específica que té el candidat/a, i hi ha un mínim imprescindible, encara que també es pot suplir per l'experiència en càrrecs directius. Totes les direccions que accedeixen al càrrec han de fer un curs obligatori que els dona una formació bàsica

“Vaig accedir al càrrec sense tenir una formació específica en direcció d'escola. Vaig comptar amb l'ajut de la Cap d'estudis i del Secretari, que es van mantenir com a membres del meu equip. La sort és que l'escola me la coneixia molt bé i havia ocupat càrrecs de coordinació i participava activament de tot el projecte que es duia a terme” (CAS 3- ED)

A l'igual que l'anterior directora l' Administració Local pensa que el que és important és l'experiència i que conegui el centre

“Depèn, el que és important és que tingui experiència i conegui el centre, la que serà directora encara no té l'experiència que es demana per accedir

a la direcció. No em sembla bé que es posi una direcció que no sigui professor/a del centre sinó hi ha ningú, d'acord però sempre que sigui possible, encara que no tingui formació, que sigui del centre” (CAS 3-AL)

Formació de la direcció

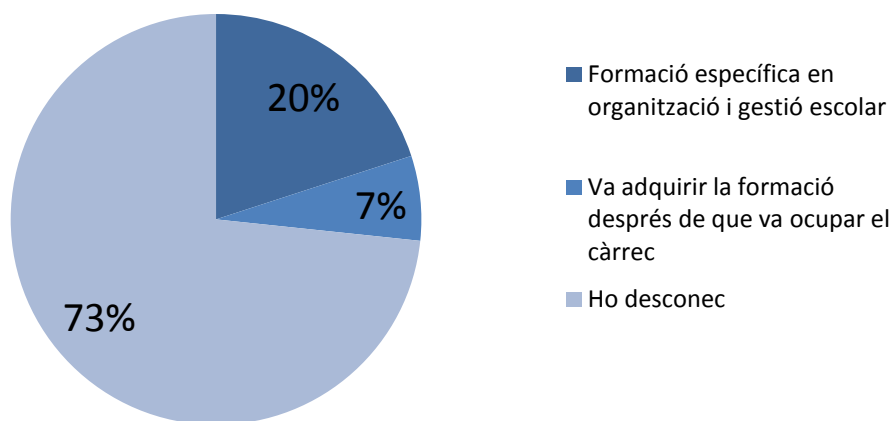


Figura 24 - Qüestionari professorat: formació de la direcció

La gran majoria del professorat un 73% desconeix si té formació específica, el percentatge de professorat es pot reduir a l' ED i professorat més proper tal com es detalla en la figura 24.

L'experiència en gestió es considera com un mèrit per a la selecció de candidats per la comissió, la directora actual tenia experiència i així ho manifesten 50% del professorat.

Taula 61 - Qüestionari professorat: experiència en gestió

Experiència en gestió		
	Freqüència	Percentatge
Era membre d' ED	13	43,3
Càrrecs pedagògics	2	6,7
Ho desconec	15	50,0
Total	30	100,0

La directora i l' ex directora van accedir al càrrec havent format part d'equips directius anteriors, el que valoren, però ambdues consideren que exercir la direcció és un pas molt important i la motivació que els porta és el compromís institucional i ser membres estables del claustre. L'objectiu prioritari és enfortir els projectes de l'escola. La directora recorda com l'anterior directora ho va fer sense il·lusió assumint que li corresponia

“Per insistència d’Inspecció, em va impactar molt que l’anterior directora ho feia per sentit de responsabilitat, perquè no hi havia ningú més però no estava il·lusionada, ho va fer, em va assemblar que assumir perquè toca, perquè no hi ha més remei, no ho faria, seria directora perquè ho acceptava. Ser directora no és el que m’interessava, ho vaig assumir més pel projecte.” (CAS 3- DI)

“Sobretot la confiança que va dipositar en mi el Claustre de professors i posteriorment el Consell Escolar. No vaig presentar un projecte de direcció propi, sinó que vaig decidir continuar amb la implementació del projecte de l’anterior direcció.” (CAS 3 –ED)

Un 43% del professorat manifesta que va accedir al càrrec per millorar el funcionament del centre i afavorir l'èxit educatiu i acadèmic de tot l'alumnat (Veure CD annex 2.3) la implicació en temàtiques curriculars es fa palesa.

L'acord amb la **normativa** establerta es posat en dubte sobretot en la constitució de la comissió que jutja el projecte, però es valora la importància que té el claustre per identificar-se amb el projecte de direcció, fet que també ressalta l' ex directora

“El projecte és el més important, tinc dubtes de si ho ha de jutjar una comissió no tècnica, primer tinc clar que ho ha de jutjar el centre, si ha d’haver una comissió externa perquè per garantir normativa, no em queda clar si s’ha de jutjar des de fora serà per garantir de que hi ha un bon plantejament, crec jo de la mateixa manera que la persona que es presenta ha d’inspirar confiança però el més important és el projecte. Si el projecte és veu bo la persona també ha de ser adequada per dur-ho a terme, ha d’haver una comunió. (CAS 3- DI)

“Per exercir qualsevol càrrec ho has de desitjar. Quan les situacions i els plantejaments et venen donats ets sent obligat a decidir no tant en

funció dels teus desitjos sinó com a valoració dels pros i contra d'una comunitat, en aquest cas l'escola. És important poder presentar un projecte propi de direcció i que aquest sigui acceptat per la majoria del Claustre de professors, amb els que hauràs de treballar i amb els que hauràs de comptar per tirar-lo endavant.” (CAS 3- ED)

El professorat no es manifesta contrari a la normativa establerta de manera taxativa, només una persona està en desacord totalment.

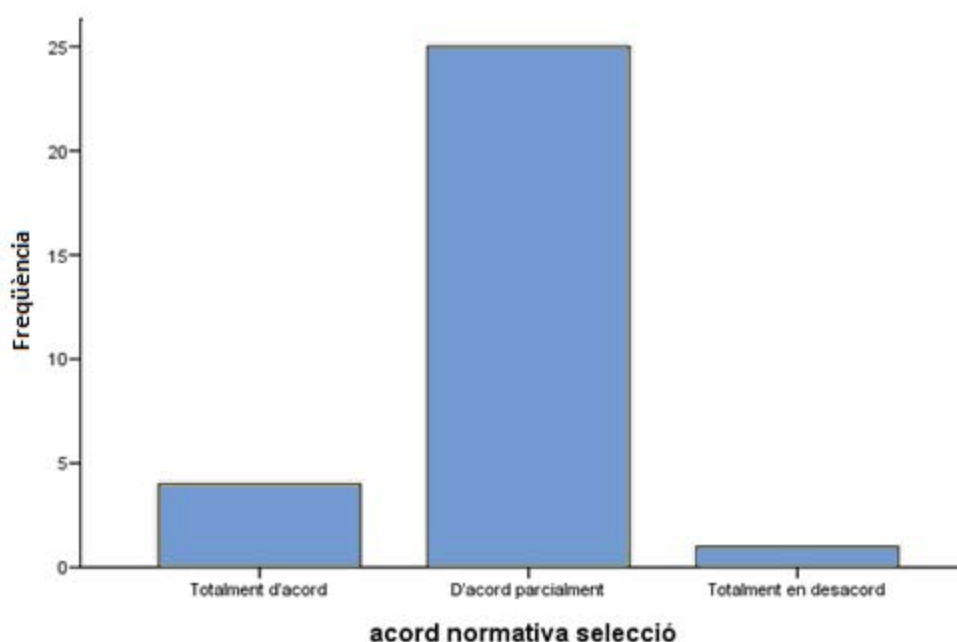


Figura 25 - Qüestionari professorat: acord normativa selecció

La importància de tenir el claustre a favor es constata en les diverses entrevistes realitzades i a la pregunta a les famílies de si la directora actual actua sota pressió del claustre

“Ha de tenir en compte al claustre, és que hi ha directors que es creuen els reis de l'escola i no son els amos i han de comptar amb tots amb els pares també.” (CAS 3.AL)

“Exageradament no, però hi compta molt “(CAS 3-FA)

Les propostes per aquesta etapa són producte de la història de l'escola la directora explica que a la direcció s'ha d'arribar amb il·lusió i no que se't convenci per ocupar el càrrec perquè ets la persona que més mèrits té per formació i experiència.

En el claustre actual del centre hi ha professorat que es presentaria a ocupar el càrrec, alguns ho manifesten obertament i d’altres que ho farien si fos necessari, en total amb les dues posicions un 26,7%, en aquest sentit pot iniciar-se un canvi entre el professorat si es tenen en compte les estadístiques que identifiquen un 60% de centres sense candidatura per ser director/a. El departament d’ensenyament va iniciar el curs 2010-11 formació de professorat per a la direcció i aquest curs 2011-12 han continuat els cursos amb intenció de tenir professorat preparat.

Taula 62 – Qüestionari professorat: interès direcció

Interès en la direcció		
	Freqüència	Percentatge
No tinc cap interès en presentar-me per exercir la direcció	22	73,3
Tinc interès en presentar-me per exercir la direcció	3	10,0
Tot i que no m’interessa especialment, si fos convenient exerciria la direcció el temps que fos necessari	5	16,7
Total	30	100,0

Tots els sectors entrevistats de la comunitat educativa fan propostes per destacar el que consideren condicions per accedir al càrrec, la formació consideren que hauria de ser mínima d’inici i continuada en el decurs del desenvolupament del càrrec però també destaquen la importància de les habilitats personals o la vocació

“Una formació mínima a l’ inici i l’altra un cop has engegat. Entenc que des de del departament es programi perquè tots els directors tinguin com una línia d’empresa.” (CAS 3-DI)

“Considero que fer de director/a és una tasca molt complicada i per això cal inicialment una formació específica, però amb això no hi ha prou. S’ha de tenir un determinat perfil. Particularment, no m’agrada la definició d’un model únic de direcció, tampoc estic a favor de la professionalització de la direcció. Trobo que els seminaris de directors és un bon espai per

compartir situacions i problemes que acostumen a ser semblants a totes les escoles d'una zona o barri.” (CAS 3.ED)

- *“Haurien de tenir una preparació*
- *Però per professor també es necessita i per tots el que han de tenir és vocació, hi ha que estan per obligació” (CAS 3-FA)*

La inestabilitat del professorat també ajuda a que sigui un grup reduït de professorat el que pot accedir a la direcció. No romanen en el càrrec més de dos períodes i el seu futur professional passa per tornar a l'aula, si bé és la primera vegada en 30 anys que la directora es quedarà a la mateixa escola on ha exercit el càrrec i també destaca com sovint demanaven trasllat tots els membres de l'equip directiu

“En aquesta escola la direcció se'n va, ara serà la primera vegada que la direcció es queda a l'escola en 30 anys. Tot l'equip va marxar, jo ho veig diferent al centres de la zona. No hi havia continuïtat” (CAS 3-DI)

La nova candidata a la direcció que assumirà el càrrec a partir de setembre del 2011 no podrà fer el procés normatiu, haurà de ser nomenada per un any perquè no té els anys d'experiència necessaris ni la formació:

“Bé han fet una transitòria perquè segons la convocatòria per a l'accés a la direcció entre el requisit s'havia de comptar amb un curs de formació que havia de sumar uns punts que no tenia” (CAS 3 – ED)

DIMENSÍO: 2EX – Exercici de la funció directiva: funcions que desenvolupa, lideratge, dificultats, suports, valoració de les compensacions, grau d'autonomia i propostes.

Objectius de la recerca que responen a aquesta dimensió :

Caracteritzar el model de direcció en exercici en funció de la prioritat d'accions que es desenvolupen en la pràctica directiva.

- a) Descriure les fases de desenvolupament professional de la direcció i les principals dificultats en cadascuna d'elles.
- b) Caracteritzar el model de direcció en exercici en funció de la prioritat d'accions que es desenvolupen en la pràctica directiva.
- c) Recollir les propostes de millora per a cada etapa en referència a la legislació vigent i a la tradició i cultura en l'exercici directiu.
- d) Analitzar la valoració del càrrec i del seu desenvolupament des de la perspectiva del diferents estaments que intervenen en l'elecció i cessament de la direcció: el professorat, les famílies i l'administració d'ensenyament, l'administració local, així com de la direcció i dels ex director/es.

La directora de l'escola estava molt condicionada pel seu exercici com a Cap d'Estudis i d'això se'n va beneficiar el centre. Va prioritzar el que es treballés bé a les aules i en base a una planificació conjunta, i que avarques tot el procés d'ensenyament- aprenentatge fent èmfasi en que es revises la metodologia, l'avaluació però alhora volia uns mestres compromesos en fer bé la feina i que es sentissin còmodes

“El mestres venim a l'escola a treballar a gust, a treballar en base a una planificació, en la tots col·laborem i fem les programacions, això en aquesta escola s'havia deixat de fer. La programació estava allà, en disquet , a la sala de mestres, es podia consultar però no era viva, era un aspecte que em preocupava molt La idea de que s'ha de revisar, que ens hem d'avaluar com treballem per fer-ho bé i sentir-nos còmodes. Jo crec que ha quedat com més professional, hem fet molta formació del nou currículum, veure que se'ns demanà, com ho farem, hem fet també les programacions multi nivell.” (CAS 3-DI)

No era el que més havia preocupat a la direcció anterior que patia per que no es deixes cap procediment administratiu per fer que suposés que les famílies

perdessin beques, ajuts.. i va intentar mantenir bones relacions amb tots els estaments del centre així com relacions externes a l'escola

“Vaig intentar implicar-me molt directament en la majoria d'aspectes de la vida del centre: reunions amb professors, reunió amb els equips docents, reunions de l'equip directiu, reunions amb les famílies... També vaig participar en totes les reunions a les quals era requerida com a directora, convocades per la Inspectora, connectant amb els altres directors i directores de la zona” (CAS 3 –ED)

Des de la regidoria d'ensenyament consideren que ha fet tot el que li corresponia i sobretot valoren el que és una directora que compta amb un bon equip amb el que també han pogut comptar des del consistori. La pregunta els porta a comparar amb altres direccions del poble

“El que esperes és el que ha fet. Mai cap problema ni amb altres membres de l'equip ha sigut com el patró per les altres escoles del poble. En aquest poble hi ha autoritarisme. Si t'explico en aquesta escola no ho he vist, però al poble hi ha dos escoles que és “ma de ferro”, és molt fort tothom està atemorit només parlen ells, al consell només parlen elles, ningú diu ni piu, la llei no ho permet perquè propicia una direcció de consens però es dona i tan que es dona”. (CAS 3- AL)

Les famílies consideren que ha sigut una bona directora i torna a sortir àmpliament el tema dels horaris

“És una bona directora tindrà els seus errors com tothom, en tot no podem estar d'acord, hem tingut problemes amb els horaris. En algunes coses les ha fet molt bé.” (CAS 3-FA)

Taula 63 - Qüestionari professorat: funcions de la direcció

Funcions de la direcció		
	Freqüència	Percentatge
Direcció pedagògica i lideratge de projectes	2	6,7
Relació amb la comunitat escolar	4	13,3
Organització i funcionament	23	76,7
Acompliment de documentació	1	3,3
Total	30	100,0

Contrasta la informació que es rep en el qüestionari del professorat en el que un 76,7 % considera que ha exercit funcions organitzatives i de gestió molt destacadament, es perquè ha dedicat tants esforços a que els mestres planifiquessin les seves actuacions a l'aula? Possiblement i no han sentit que fos la directora la que liderava els projectes que es duen a terme. Realment no l'han vis amb excés dedicada a complimentar documentació, és significatiu que contràriament al que opinen un bon grup de directors ha donat poca importància a aquest tema malgrat que per força li ha ocupat molt temps i contrasta amb la ex directora que va ser la primer tema que la va ocupar

“Els aplicatius, ja t'ho deus saber, no t'ho explico perquè ja ho saps, hi canvien i no serveix el que has fet, ara bé també he de dir que és útil, això no és popular entre els companys, però t'obliga a donar una visió amb distància. El que fan a l'Administració amb el que omplim, no ho se. Però tinc aquesta tendència quan una cosa s'ha de fer, es fa.” (CAS 3-DI)

“Una vegada fet el traspàs d'informació per part de l'anterior directora, durant l'estiu vaig intentar posar-me al dia. Llegir tota la normativa. Vaig començar per l'arxiu de circulars enviades el curs anterior pel Departament d'Ensenyament a l'escola i vaig dissenyar un pla d'actuació i un calendari d'actuacions” (CAS 3-ED)

La directora considera que comparteix molt que no podria treballar sense comptar amb el seu equip i amb el claustre de professorat i així ho veu també el

claustre. Cap membre del professorat opina que la directora exerceix una funció de control i que és el centre de les decisions, aquesta pregunta del qüestionari que no té cap freqüència, les respostes es distribuïxen entre graus diferents d'un lideratge distribuït o compartit. Per un 53% hi ha una direcció participativa que permet l'existència de responsables de projectes amb autonomia i els altres es distribuïxen entre graus de lideratge compartit més amplis.

LIDERATGE

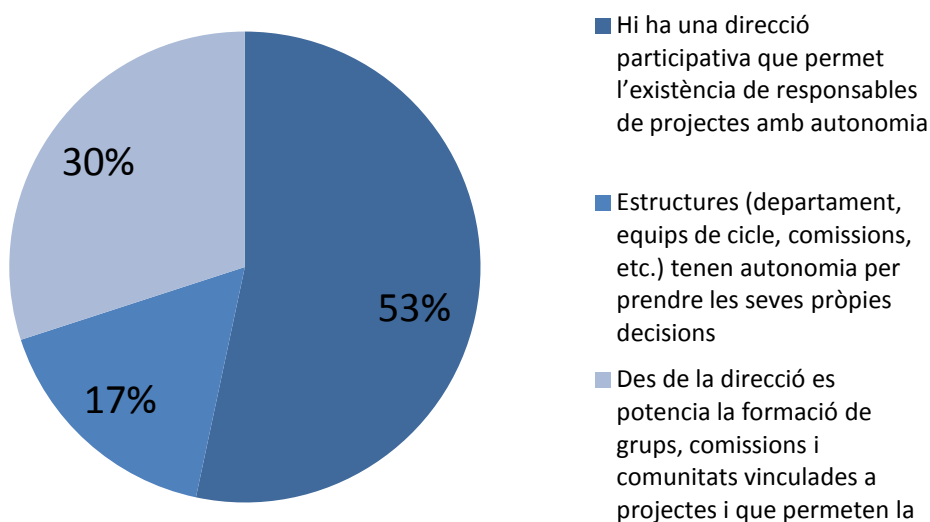


Figura 26 - Qüestionari professorat: grau de lideratge

“Tal com soc comparteixo molt amb les persones i he hagut de fer reflexions que com a companya no les hagués fet. L’escola com a conjunt té un pes, ha costat i m’ha costat veure com enfocava els temes per no ofendre però de fet eren qüestions de tutoria, no ha sigut conflictes greus, però he tingut en compte la persona. (CAS 3-DI)

La directora és de tracte molt amable, sempre amb un somriure i molt facilitadora de la feina, tant en la organització de les entrevistes com amb el tracte personal, sembla d’aquelles persones que fan fàcil el que és difícil i així ho valora el professorat que tots i totes la veuen afable i contenta amb la feina, destacant que el professorat ja sap que no serà la directora el proper curs.

Taula 64 - Qüestionari professorat: habilitats personals

Habilitats personals		
	Freqüència	Percentatge
Es mostra afable i satisfet/a amb la feina	30	100,0

Segons les dades oferides pels informants **les dificultats** amb els pares giren des de fa molts anys al voltant de l'horari, és un tema molt recurrent. Inclús la candidata a direcció per al proper curs ja ha heretat el problema i novament torna a ser el tema que més li preocupa

“Volíem fer un canvi d'horari que el Consell mai va acceptar em va ocupar i preocupar perquè va condicionar la relació amb les famílies, aquest tema es va ajuntar al d'una família que necessitava l'adaptació de l'edifici per un nen amb mobilitat reduïda i que va donar publicitat al cas.” (CAS 3-ED)

“Amb els pares quan succeeix qualsevol conflicte s'omple de rumorologia, parlen molt i quan te n'assabentes ha canviat tant el tema... Ha sigut difícil, a mi m'ha disgustat perquè sempre, sempre que una família que ha volgut parlar amb mi se l'ha atès amb horari, fora d'horari, llavors perquè es queden fora i s'enfaden? perquè no entren? No s'ha respost mai amb males paraules i fins hi tot s'han fet actuacions d'envergadura, quan ha calgut, això no he viscut bé. Ha anat millorant en les persones que he pogut parlat, han sigut com ambaixadors. Aquest parc, aquest entorn meravellós té aquesta pega.” (CAS 3-DI)

“Els canvis d'horari costen molt, ara de nou amb la supressió de la sisena hora torna a sortir el tema.” (CAS 3-ED)

Ja s'ha relatat que la directora va condicionar la seva renovació i el projecte a l'acceptació de l'horari proposat per l'ED i recolzar pel claustre

- *“Nosaltres ens vam adaptar a l'altre horari perquè el Projecte ho requeria, però el professorat no se'n fa càrrec dels nostres problemes. I ara no ens fan costat, no ho veig bé” (CAS 3-FA)*

Es va parlar al C. Escolar? Amb aquest nou ED creieu que podem canviar les coses?

- *“No es va discutir gaire, va ser: el claustre ha decidit i patapam*

- *Els pares som minoria, vam votar tots els pares en contra però és igual som minoria.”(CAS 3- FA)*

Mantenir un bon ambient entre els mestres, adaptar al professorat nou a la línia de l’escola és també un focus de reflexió i es tem quan s’accedeix al càrrec que pugui donar dificultats, la nova candidata a la direcció explica que era una preocupació. Entre els membres de l’ ED i la nova candidata a direcció s’animen i les veteranes aconsellen. La directora diu a la nova que quan un mestre/a té problemes ve al despatx i explica el que l’ha passat, fins i tot plorant i es procura fer entendre les diferències i ajudar a que es superi la situació. O t’ofereixes a fer de medidora. La Cap d’estudis indica que cal que no es faci una bola, la nova directora diu que va haver neguit quan vam dir que l’ ED ho deixava però van respirar quan es va conèixer el nou equip, sembla que els hi va agradar però... (CAS-3-ED)

“Es compliquen les coses davant de decisions que s’han de prendre i que afecten als companys i companyes del Claustre de professor.”(CAS 3-ED).

“He tingut molta sort, si que hi ha hagut alguna excepció però quan em veien ferma ho acceptàvem, de vegades penso que he tingut molta sort perquè m’ha acceptat propostes amb molta facilitat. L’horari de mestre es va condicionar a que al migdia sempre hi fossin a l’escola, i es lliurava 2 hores un bloc de matí o de tarda era difícil i ho vaig aconseguir” (CAS 3-ED)

“...a mi em fan molta por les crítiques” (CAS 3- ND)

Per a les famílies el tema que també els hi preocupa és tenir els mestres adequats i deixen constància de la manca d’**autonomia** que té la direcció per resoldre les dificultats que en aquest sentit es presenten

- *“Quan et toca un professor dolent “nefast” durant dos anys o més, per exemple a la classe de la meva filla l’any anterior van tenir tres a qual pitjor i amb un fill amb problemes i no té res a veure amb la direcció perquè te’l envien. Pots anar a la direcció però res aconseguixes*
- *Alguna cosa farà la direcció, estarà més a sobre*
- *Sinó pot fer res*

- *S'hauria de poder fer alguna cosa*
- *Si, si hi no ho trobem bé i la direcció no pot fer res"*

(CAS 3- FA)

Tema sobre el qual també es manifesta l' ex directora

"Una vegada en el càrrec, seria important comptar amb una major autonomia per prendre decisions i poder resoldre els temes d'una manera més efectiva, sense dependre d'alguns processos que poden allargar-se en el temps. Com a Cap de personal del centre, s'hauria de comptar amb més autoritat per decidir sobre el tema de plantilles. No són autònoms per res i és molt difícil " (CAS 3-ED)

"Si el que penso és que no els hi donen diners i els hi donen poder clar... (riu). El que realment necessiten son diners. Estan molt mancats, no tenen recursos, sempre han d'anar mendicant. L'educació és molt important per la societat" (CAS 3-AL)

L'exercici de la funció directiva hauria de comptar amb el **suport** de l'administració, dels càrrecs pedagògics i d'altres estaments com les associacions professionals per a la directora ha estat un punt feble, la complicació de l'administració fa que en ocasions o no es trobi la persona adequada o els temes s'allarguen molt fins que es pot resoldre el problema

"Recolzament per part de l'administració poc, no sempre hem tingut el suport. Qui és l'administració?, hem tingut tants canvis, hem estat molt temps sense inspector, perquè va passar a ser inspector en cap. Algú et respon si però no tens una persona de referència. No ho hem tingut però ho hem acceptat com era, seria desitjable un acompanyament."

(CAS 3-DI)

La exdirectora si que va tenir el suport de la Inspecció del centre i es va recolzar molt en el seu equip

"D'una banda el claustre de professors del centre com a elements primers. D'altra els diferents equips de gestió (coordinació pedagògica, coordinadores de cicle, càrrecs unipersonals...) i d'altra, els altres dos membres de l'equip directiu. Sempre vaig tenir l'ajuda i el suport de la Inspectora." (CAS 3 - ED)

Les compensacions que es reben per exercir la professió, com millores salarials i professionals, a la directora li sembla que tot i que és rep una compensació econòmica i que se sent respectada i reconeguda el alt grau de responsabilitat que tens no compensa, també es manifesta en igual sentit la exdirectora a la pregunta de si tornaria a ser directora

“És cert que per l'exercici del càrrec hi ha una millora en el sou, que la figura de la directora és respectada i reconeguda per la majoria de la comunicat educativa, però això, de vegades no compensa perquè els nivells de responsabilitat és molt gran i la pressió social, de vegades, et fa dubtar de les decisions preses.” (CAS 3-DI)

“Estic cansada, voldria tornar a la classe, amb això no vull dir que tothom pot ser director/a però vull descansar, la il·lusió hi és però et fa pensar que tens el mateix dret que els altres a treballar menys, si tens una remuneració però no compensa. Encara que per diners no ho faria, bé si em paguessin suficient potser si perquè són moltes hores. “ (CAS 3-ED)

Els pares i mares no estan al corrent de les compensacions que es reben

“No se si el que cobren de més,s està bé, però si es paga molt potser s'acomoden” (CAS 3 –FA)

L' administració dubta per una banda si que creu que la direcció ha de rebre una compensació econòmica però que s'hauria de diferenciar segons el tipus de centre

- *“No haurien de cobrar molt però poc tampoc, és un càrrec de molta responsabilitat .Crec que depèn de les línees que té l'escola” (CAS 3-AL)*

El professorat està dividit en la seva valoració respecte a les compensacions que ha de rebre la direcció, només 2 professors ho trobarien adequat tal com és. Es nombrosa amb comparació amb d'altres casos l'opinió del 53,3% del que el consideren molt poc compensat i d'acord amb les direccions.

Taula 65 - Qüestionari professorat: Compensació per l'exercici directiu

Compensació per l'exercici directiu		
	Freqüència	Percentatge
Força recompensat econòmicament i professionalment	2	6,7
Correctament recompensat	12	40,0
Molt poc compensat	16	53,3
Total	30	100,0

Les noves orientacions del departament apunten cap una **direcció professional**. És obvi que l'opinió del professorat tindrà importància, perquè els docents influeixen en gran mesura en les possibilitats de dur-la a terme.

Direcció professional



Figura 27 - Qüestionari professorat: direcció professional

Una gran majoria del professorat, el tant per cent (87%) és molt alt, tal com es veu en el gràfic, considera que la direcció suposa una preparació específica, que s'hauria de compensar i una majoria apunta a un exercici professional de la direcció, però sense que constitueixi un cos específic. Però per la directora

“Particularment, no m’agrada la definició d’un model únic de direcció, tampoc estic a favor de la professionalització de la direcció.” (CAS 3-ED)

“Jo com a directora veig que he complert amb el que calia fer per l’escola. no m’agrada es tendeix a professionalitzar massa, no sempre els esquemes de l’empresa són aplicable a l’escola” (CAS 3-DI)

Les propostes per a l’etapa d’exercici de la direcció apunten per a varies de les categories descrites per tenir més autonomia en els diferents àmbits: financera, de personal, pedagògica

“Una vegada en el càrrec, seria important comptar amb una major autonomia per prendre decisions i poder resoldre els temes d’una manera més efectiva, sense dependre d’alguns processos que poden allargar-se en el temps. Com a Cap de personal del centre, s’hauria de comptar amb més autoritat per decidir sobre el tema de plantilles. El treball conjunt amb els altres dos membres de l’equip és fonamental pel bon desenvolupament de la gestió “ (CAS 3-ED)

“Per part de l’administració central es valora poc el càrrec, i a més amb tants canvis es fa difícil .” (CAS 3-AL)

“No m’agrada es tendeix a professionalitzar massa, no sempre els esquemes que de l’empresa són aplicables, alguns si però nosaltres no tenim autonomia, ens marquen massa, has d’anar molt en compte en fer propostes que no desentonin amb la línia de l’administració però conservant o defensant l’estil d’escola perquè sinó totes les escoles seriem iguals. Ara és un moment molt difícil, la crisi està aturant projectes, els mestres estan desinflat, en aquests moments de vegades tiraries la tovallola, però tornes a engegar però ara hi ha tants mestres que et presenten problemes. I tu no pots ser feble, es a dir són massa coses, per la direcció és difícil, has de dedicar molt de temps a vendre un producte” (CAS 3-ED)

“Has de demostrar que ets una persona poc dictadora, no estic d’acord amb un moviment assembleari, de reunions per donar gust a tothom, i al que li toca prendre la decisió és a la direcció, jo puc estar molt bé amb tothom dient si, a tot i prendre decisions per majoria, però alhora de la veritat qui ha de defensar l’acord és la direcció, si he de defensar una decisió en contra del meu projecte no està clar. És una qüestió d’equilibri

entre el que tu creus que és el millor per al centre i donar gust als companys, és complicat. (CAS 3-ED)

I les famílies que veuen que els problemes que consideren més greus no els hi resol la direcció del centre per tant si que consideren que

“Haurien de poder gestionar amb autonomia tots els temes.”(CAS 3-FA)

DIMENSIÓ: 3 SO- Sortida del càrrec directiu: durada del càrrec, causa de la sortida de l'ex directora, qualitat del relleu, acomodació a la sortida al deixar la direcció, aprofitament del bagatge, compensació al deixar el càrrec, valoracions i propostes per aquesta etapa.

Objectius de la recerca que responen a aquesta dimensió:

- a) Descriure les fases de desenvolupament professional de la direcció i les principals dificultats en cadascuna d'elles.
- c) Recollir les propostes de millora per a cada etapa en referència a la legislació vigent i a la tradició i cultura en l'exercici directiu.
- e) Comprendre la relació que es pot manifestar entre l'exercici de la direcció i la qualitat del relleu en la direcció.
- f) Definir les implicacions que comporta el final de l'exercici de la funció directiva per a les persones que deixen el càrrec, per a la persona que accedeix, per a l'organització en què exerceixen i per al propi Sistema Educatiu

Un dels temes més controvertits és quan ha de durar l'exercici de la direcció, si ha de tenir o no límits, és una categoria molt relacionada amb la professionalització de la direcció; els informes internacionals i la literatura especialitzada, relacionen la rotació del càrrec amb la poca professionalitat, és determinant un exercici amb una certa durada perquè la direcció adquireixi les competències amb la formació i experiència. Des de les primeres lleis fins al darrer decret de direcció s'ha definit la direcció amb límit temporal però l'administració cada vegada més propicia la continuïtat de la direcció sempre que els resultats siguin positius.

En aquest centre el percentatge acumulat del professorat que pensa que ha de tenir un límit sigui de quatre, de vuit o 12 anys és d'un 56,7%, amb el % és més baix per una durada llarga, si que estarien en la nova línia de l'administració el 43,3% del professorat.

Taula 66 - Qüestionari professorat: durada del càrrec

Durada del càrrec		
	Freqüència	Percentatge
Rotatiu per un període 4 anys màxim	7	23,3
Ha de durar dos períodes 8 anys màxim	7	23,3
Ha de durar entre 8-12 anys màxim	3	10,0
Mentre l'avaluació de l'exercici del director/a sigui positiva	13	43,3
Total	30	100,0

Tots els informant expliciten que la direcció ha de tenir límit temporal i visualitzen la sortida del càrrec, per tots la renovació és positiva

“De fet jo quan vaig començar el segon període ja portava tres anys pensat que el meu projecte tenia data de caducitat. Ja vaig dir al claustre teniu 4 anys per anar pensant en la nova direcció, de fet en aquest temps he anat pensant, veien al professorat que la gent se l’escolta, que es significa, que fan aportacions més globals i he anat donant canxa a aquestes persones, no tot ha sortit, he vist possibles candidats però ja no hi són a l’escola.” (CAS 3-DI)

“Em sembla bé que la direcció és renovi perquè a tot arreu s’adquireixen vicis. En 4 anys potser ampliar a quatre més però ja està, direccions que es perpetuen a la direcció n’hi a que van molt bé però d’altres no, bé de cara a l’administració, s’acostumen a tenir actituds determinades i no les pots canviar.”(CAS 3-AL)

“La direcció ha de tenir límits temporals i no s’ha de canviar l’equip sencer de cop, va bé que hi hagi una continuïtat. El que ha constar molt es tornar al mateix claustre, jo com vaig canviar d’escola aquí no em coneixien.” (CAS3 – ED)

- *“Ens sembla bé que es canviï perquè per estar cremat més val canviar*

- *La directora ja devia estar una mica cansada*
- *Canviem per una professora que és nova i jove*
- *Encara que depèn de la persona*
- *L'actual potser està una mica cansada, quan es porta molt de temps, millor canviar perquè sorgeixen noves propostes.”(CAS 3-FA)*

La causa per la qual les dues directores deixen el càrrec és congruent amb la seva concepció del càrrec, ha de ser renovable i el professorat capacitat rotativament ha de fer-se càrrec de la direcció també així ho manifesten els altres informants que no en saben la causa i edueixen que perquè ja li correspon a altre professor/a

“La meva idea era organitzar l'escola amb fonaments en diferents aspectes, sobretot curricular, en els projectes d'innovació i després de fer-ho uns anys ja queda en la memòria col·lectiva. L'engedada institucional està feta però cal treballar des de l'aula, així que ara vaig a l'aula” (CAS 3-DI)

“Jo com a directora ja vaig veure que havia complert. Vaig acabar l'exercici del càrrec a finals del curs 2003-2004, i incorporar-me a la nova plaça, a Barcelona. Després de tants anys a la mateixa escola, acumules molta història, molts lligams afectius i records de tot tipus, però vaig prioritzar el fet d'estar més a prop de casa i disposar de més temps pels meus.” (CAS 3-ED)

Les famílies pensen que potser és el cansament el que la fa plegar, de fet han considerat que el càrrec s'ha de renovar i que arriba un nou equip jove i que pot engegar nous projectes de la mateixa manera opina el tècnic d'ensenyament que ho troba una conseqüència natural ja que ha considerat que les direccions llargues no són bones per la comunitat educativa.

El canvi de direcció en els dos moments que es relaten han estat planificats i també en el cas actual. Totes tres, directores que finalitzen i la nova, estan satisfetes de com s'ha efectuat els canvis de direcció. L'actual canvi s'ha comunicat a la comunitat educativa en el Consell Escolar amb temps i en el moment que ja es tenia un nou equip directiu per presentar

“Ho va comunicar i s'ha acomiadat” (CAS 3-AL)

*“La comunitat educativa estava assabentada de la meva situació i no va ser cap trauma per a ningú. Sí vam poder planificar **el relleu**. La Cap d’estudis passaria a ocupar el càrrec de directora i dues mestres definitives de l’escola ocuparien el càrrec de Cap d’estudis i de Secretària. Vam fer diverses trobades i reunions i vam intentar deixar els tems lligats”. (CAS 3-ED)*

“Bé, molt bé, és clar com a mestres de educació especial les coneix tothom, molt ben acceptat l’equip. He arribat a l’acord que em quedo un any més. La nova directora valora rebre aquest acompanyament i serà la primera vegada que es doni a l’escola. M’he compromès a ajudar-la aquest primer anys i amb ella la possibilitat de poder demanar ajuda li dona seguretat.” (CAS 3-DI)

Molt del professorat que actualment està al centre no hi era en el moment que es va efectuar el relleu un 63% , si que el professorat que estava al centre va veure la col·laboració que es va establir entre la directora que finalitza i la que inicia l’exercici de càrrec.

Qualitat del relleu

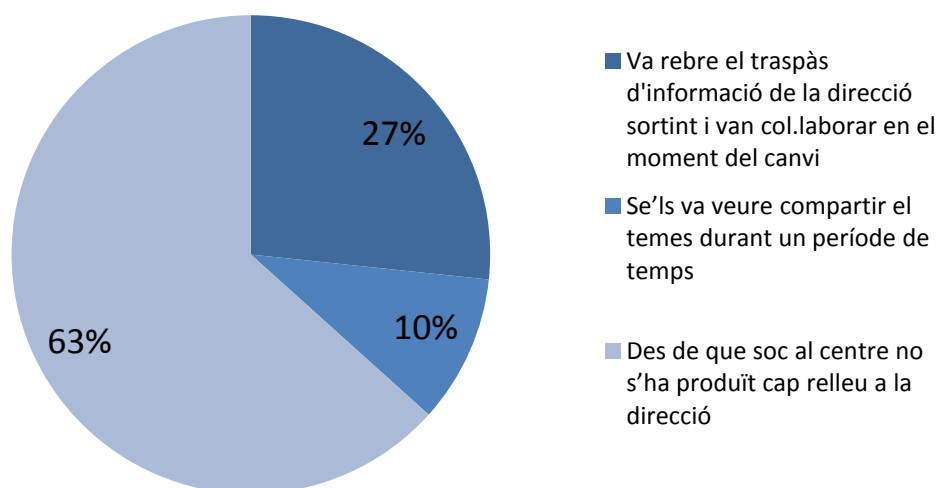


Figura 28 - Qüestionari professorat: qualitat del relleu

Altre tema que acompanya a l’etapa de sortida de la direcció és el sentir que has fet una bona feina i la comunitat educativa així ho rep, la directora pensa que si, s’ha sentit molt recompensada al llarg de l’exercici pel claustre.

“Crec que sí. No se com em sentiré. A lo millor és una sorpresa però jo crec que el professorat valora sobre tot la dedicació, de ser-hi, el poder parlar; agrair, agrair, no s’acaben d’agrair, només es tenen en compte quan no van bé, si es fa bé és el que toca.” (CAS 3-DI)

“Em va costar molt adaptar-me a la nova escola, als nous alumnes (una realitat social molt diferent) i als nous companys. És inevitable la comparació de les dues realitats. Vaig tornar a ser tutora d’un curs de cicle mitjà. Moltes vegades vaig pensar que m’havia equivocat i que no hauria hagut de canviar d’escola.”(CAS 3-ED)

La sortida del càrrec és un moment en que es poden valorar com arrelen les tasques realitzades per l’equip directiu, si l’escola i l’administració aprofiten el bagatge acumulat per la persona que deixa el càrrec

“Jo tinc el mòbil com un busca, que m’ha trucat un dissabte o diumenge i s’ha de reconèixer amb diners o que set reconegui facilitat horària o per fer altra cosa. Es consolida una part després d’avaluar-me l’inspector; va parlar amb unes mares, em preguntava si estava nerviosa però no ho estava” (CAS 3-DI)

“L’administració no m’ha demostrat mai que la meua experiència pugui ser aprofitada. Ara sóc Cap d’estudis de l’escola des del 2005-2006. Com ja tenia un cert bagatge en el tema de la direcció, no em va costar tant començar la meua tasca tot i que el camp de treball és de caire més pedagògic.” (CAS 3-ED)

Novament la inestabilitat de la plantilla d’aquesta escola dona un resultat molt alt de desconeixement de la trajectòria de l’escola, un 70% de professorat ho desconeix, un 76% del professorat fa 7 anys no hi era al centre (Veure CD annex 2.3)

Taula 67 - Qüestionari professorat: aprofitament bagatge

El director/a del seu centre ha aprofitat o va aprofitar el bagatge de l'anterior direcció		
	Freqüència	Percentatge
Totalment d'acord	7	23,3
D'acord parcialment	2	6,7
Ho desconec	21	70,0
Total	30	100,0

L'actual directora ha decidit tornar a l'aula després de més 14 anys de pertànyer a l' ED i a més fer-ho a la mateixa escola on ha exercit el càrrec

“Li vaig dir a l'Inspector que tornava a l'aula, bé de fet ell volia que jo m'hagués mantingut en el càrrec però no jo hagués hagut de fer un projecte nou perquè ni jo soc la mateixa ni les necessitats de l'escola tampoc i per amortitzar el projecte són 8 anys i no. Encara em queda vida professional” (CAS 3-DI)

El professorat en un 93% manifesta que la direcció al finalitzar el càrrec amb avaluació positiva hauria de poder triar el que més li convingui; el decret de direcció vigent facilita aquesta postura, tal com ha explicat la directora va ser l'Inspector qui li va preguntar que volia fer

“Jo seria partidària de la renovació cada 8/12 anys màxim un no és res un tercer pots estar molt bé per tancar. De fet és el temps que he estat 14 anys més que res perquè la gent té la sensació de que ho has fet tota la vida, i jo considero que m'han donat carta blanca i que s'ha de veure que les coses es fan no per mi a nivell personal sinó perquè ha de ser-hi. Jo al nou equip l' he presentat com l' ED que li cal a l'escola. No se, ja vorem (Podem fer una entrevista al novembre a veure com va) Jo aquest anys he estat fent deu hores de docència amb el projecte ciència, això m'ha permès conèixer a tots els nens de l'escola.”

El tècnic d'ensenyament pensa que s'ha adaptatà bé

“Penso que no, és professora ara fa classes i inclús pot ajudar al nou equip. Ara no està regulat el relleu, si estaria bé que es regulés el canvi perquè algun equip pot sortir sense intenció d'ajudar i al menys un trimestre s'hauria de treballar conjuntament (CAS 3-AL)

E. Tancament

El cas estudiat ha permès identificar les fases de desenvolupament professional de la direcció des de la perspectiva dels diversos estaments que intervenen en l'elecció i cessament de la direcció, excepte la del Inspector de l'escola, s'ha obtingut informació contrastada de la majoria de les categories establertes per les dimensions d'anàlisi.

És un moment delicat de l'escola quan una directora molt apreciada sobretot pel claustre de professors deixa el càrrec i torna a les aules. El canvi de direcció s'efectua seguint la tradició de l'escola, es procura buscar un relleu per poder fer el traspàs amb garantia de que l'escola continuí endavant. La comunitat educativa sense excepcions troba natural que ho deixi, no busquen cap causa sinó que pensen que és el que es correspon amb el seu criteri respecte al temps que la direcció ha de romandrà al càrrec.

La directora que ara finalitza el seu mandat i la que ho serà el proper curs han iniciat el procés de relleu, confien en que vagi bé, no estan segures, no s'aprecia una confiança absoluta. La directora que accedeix espera que rebrà ajuda i espera poder donar-se-la. Canvia tot l'equip directiu per un equip jove amb pocs anys de docència encara i d'una mateixa especialitat, educació especial.

La directora ha exercit un lideratge compartit, ha potenciat el treball de l'equip de mestres amb carisma i empatia envers les persones, té sobretot autoritat moral per fer que es recolzi la seva postura. Com a directora valora molt la visió global de l'escola que li ha donat l'exercici de la direcció. En el desenvolupament del càrrec ha insistit en la planificació curricular i en dur a terme projectes innovadors i d'atenció a la diversitat. El retorn a l'aula a la mateixa escola pensa que és el que li correspon fer, des de l'aula espera poder portar a la pràctica el que ha demanat al mestre durant els catorze anys que ha estat implicada amb la gestió de l'escola

“Valoro la visió global que pots tenir, fins hi tot superior a quan coordines un cicle, de panoràmica de tot el centre fins hi tot exterior, això és impagable, veus les prioritats, això per mi ha sigut molt important, també la relació amb les persones, m’ha agradat, ho he viscut amb tots malgrat les dificultats.” (CAS 3-DI)

La ex directora, tal com s’ha evidenciat, va exercir el seu càrrec per responsabilitat institucional, durant l’exercici també va estar l’aguait per trobar la persona adient que pogués donar continuïtat a la tasca iniciada. Qüestions personals la van fer tornar a la ciutat on vivia i tenia la plaça, allarga durant dos anys el trasllat concedit per finalitzar la feina. Segueix vinculada a l’escola i novament forma part de l’ED del centre on ara treballa

“En aquesta escola vaig viure els moments importants de la meua vida. Encara recordo molt l’escola i durant temps compartíem sortides. Hi ha gent molt professional, de fet molts estan desenvolupant projectes importants. M’han localitzat i he anat a finals de promoció. Ens criden quan hi ha fets importants. M’ha costat molt treure del meu vocabulari “la meua escola” ara estic molt bé aquí però m’ha costat, ara soc cap d’estudis bé ho vaig ser al cap d’un any d’estar aquí i ja porto 7 anys.” (CAS 3-ED)

L’escola arrossega un problema amb els pares a causa de l’horari que dura massa temps i dificulta les relacions amb la direcció i el claustre de professors. Sembla enquistat. Les successives direccions són conscients però els hi costa resoldre la problemàtica la que relacionen amb la situació de l’escola, els amplis espais externs faciliten la xerrada diària dels pares i mares. Les famílies són conscients de les limitacions que té la direcció per resoldre temes molt importants de docència. Malgrat aquestes problemes manifesten haver tingut una bona directora i també tenen confiança en que la propera ho farà molt bé.

En l’entrevista amb l’ED sortint i la nova directora és mostraren molt preocupades pel moment que està vivint l’escola

“Ara és un moment molt difícil, la crisi està aturant projectes, els mestres estan desinflatos, en aquests moments de vagades tiraries la tovallola, però tornes a engegar però ara hi ha tants mestres que et presenten

problemes. I tu no pots ser feble, es a dir són massa coses, per la direcció és difícil, has de dedicar molt de temps a vendre un producte.”

(CAS 3 –ED)

Am la ja ex directora ens vam veure a finals d'octubre del 2011 i estava amoïnada, li va costar adaptar-se a estar totes les hores amb els nens. No estava contenta de la seva actitud respecte a la relació amb els mestres, li semblava que intervenia més que quan era directora i li preocupava molt. Al finalitzar el novembre en respon a un correu dient que l'han compensat molt les relacions amb els pares, i que està contenta a la classe i a l'escola i tot i trobar-se encara amb període d'adaptació, es donarà temps (CAS 3- FD-QC).

12.4 Narració del cas 4: Una directora espiritual

El cas rep aquest nom per definició de la pròpia directora que li agradava pensar que més que un lideratge compartit o distribuït exercia un lideratge espiritual.

A. Característiques del cas

Objectiu (g): Relacionar el context i la pròpia institució amb l'exercici de la funció directiva

Taula 68 – Variables CAS 4

VARIABLES	CAS 4
Etapes	Secundària obligatòria i post obligatòria
Grandària	3 línies. ESO Cicles Formatius Batxillerat 55 professors
Ubicació	Població 17.000 habitants Vallès Oriental
Nivell acadèmic	Mitjà - Baix
Accés a la direcció	Proposta departament Nomenament Projecte direcció 1 any després
Sortida de la direcció anterior	Li treu el càrrec l'Administració Al mateix centre Professor i Coordinador
Antiguitat al càrrec	3 anys
Gènere	Dona
Entrevistes realitzades	Individuals 6 (2 DI, EXDI, ED, AL, IE) Grup 1 1/7 FA
Qüestionari Professorat	32
Total informants	45

B. Justificació de l'elecció del cas

L'arribada a d'Institut és en ple hivern, no era fàcil trobar el camí perquè està allunyat de la població i ja et trobes camí del massís del Montseny. Apareix enmig del camp en una gran on arriben els autocars a portar i recollir l'alumnat. No sabia com seria la directora amb la qual havia concertat l'entrevista, el director d'un institut proper me n'hi havia facilitat el contacte i la informació prèvia. La directora havia accedit al càrrec feia tres cursos i havia canviat el centre, estava en un moment d'èxit, de reconeixement social i de l'Administració. És professora de música, concertista d'arpa, poetessa, i també professora de català .

Són les 16.30 quan entro a l' institut, on encara hi ha l' alumnat. La directora em fa passar a un despatx que només és per a les visites; habitualment treballa en un espai que comparteix amb la resta de companyes de l'equip directiu. Les presentacions i l'objectiu de la recerca ocupen uns primers moments, per iniciar seguidament una allau d'informacions sobre la seva trajectòria professional, la història de l' institut, el seu projecte, la feina que s'ha fet en els darrers cursos, els projectes.... És molt vital, expressiva i tot ho narra amb passió i entusiasme. En el moment que li comunico que vull entrevistar, entre d'altres. l' ex director, posa en dubte la conveniència de la recerca. La seva arribada a la direcció va ser per substituir el director, que havia estat apartat del càrrec per l'administració; ella ha fet molts esforços perquè es trobi bé i no voldria de cap manera que l'entrevista suposés un retrocés o simplement pogués molestar-lo. Quedem que parlarà amb ell i, si ho troba correcte, podré realitzar la recerca.

Pocs dies després accepta, tot i amb l'advertiment que l'entrevista amb l' ex director serà feta amb delicadesa, no fent preguntes que puguin incomodar-lo. Em comprometo a fer una entrevista el més oberta possible i a respectar la informació que em vulgui oferir, sense fer incidència en temàtiques que el puguin posar en una situació compromesa.

Les visites al centre es realitzen entre els mesos de novembre i desembre del 2011, es fan amb totes les persones informants de la comunitat educativa en el propi centre i a l'ajuntament i l' inspecció, amb els informants externs. Visito l' institut set vegades en horaris diferents cosa que em permet observacions de l'activitat docent a diferents hores i amb activitats diverses. Els documents elaborats pel centre se'm lliuren i se'm comenten àmpliament.

C. Contextualització del centre educatiu: ubicació del centre i escola i comunitat

L'Institut és a la comarca del Vallès Oriental, en una població de 17.000 habitants. El poble té les característiques de les poblacions mitjanes en plena natura i gaudeix d'una bona quantitat de serveis municipals i amb una gran diversitat de població. Hi ha un petit sector autòcton, que es va ampliar els anys 70 amb treballadors provinents del sud peninsular. Actualment té població procedent tant de Barcelona i rodalies com de països africans, sud-americans i europeus.

El municipi ja ha posat a la pràctica el treball en xarxa i de forma consensuada des de totes les escoles i des del ple de l'ajuntament ha planificat una estructura educativa que permeti l'assoliment del desenvolupament òptim dels seus infants. La franja de 0 a 3 anys és coberta per escoles bressol privades i municipals. La franja de primària és coberta per escoles públiques i concertades, a més les escoles concertades que cobreixen també l'educació secundària obligatòria. (CAS 4-FD-PD)

La procedència dels alumnes és molt variada. S'hi escolaritzen alumnes de Brasil, Cuba, Argentina, Hongria, Uruguai, Veneçuela, Romania, Pakistan, Xile, Colòmbia, Equador, Marroc, Filipines, Portugal, Ucraïna, Bulgària i Bèlgica, sent el nombre major els de procedència magribina, amb 17 alumnes matriculats.

L'Institut, per ser l'únic centre de secundària de titularitat pública al municipi, ha concentrat un gruix important d'alumnes amb necessitats educatives específiques (NEE). Concretament en tenen 74 (15 alumnes a primer d'ESO, 17 a segon, 18 a tercer i 24 a quart), que venen d'una escola d'acció preferent. És un alumnat que necessita molt límits.

La majoria de l'alumnat és del poble en la proporció del 40%, la resta són alumnes provinents de la immigració. Imparteix ensenyament secundari obligatori amb 3 línies i com a centre d'estudis post obligatoris (batxillerats: científic, tecnològic, humanístic i artístic), cicles de grau mitjà (manteniment, administració i finances, treballs del bosc, restauració) i cicles de grau superior (informàtica, manteniment, administració i finances i restauració al poble hi ha dos instituts i dos grans centres de secundària religiosos, però que no imparteixen ni batxillerat ni cicles formatius

“Acollim alumnes de barriada, però a batxillerat es barreja tot el poble, perquè arriben alumnes d’escoles concertades que fan ESO i no batxillerat i són d’una classe més alta. Com que hi ha escoles concertades són 4 els que venen per convicció i la majoria venen d’escoles de nivell baix, d’una barriada, és un centre una mica estrany.” (CAS 4-ED)

És un edifici antic que gràcies a la col·laboració de mestres, pares i professorat es manté net i ben conservat

“L’institut estava molt deixat, amb la història de que s’havia d’enderrocar, no es feia res de conservació. Hem hagut de lluitar per dignificar-ho tot: la professió, l’espai físic, l’esplanada era una pastifa de fang, les parets, despintades, que queien a trossos.... Jo reclamava començar a dignificar, que fos una mica agradable, eren situacions desagradables per una bona praxis de la docència” (CAS 4- ED)

“Ara fa 2 anys vaig fer una convocatòria a pares i alumnes per pintar el centre, en vèiem la necessitat, però no ens donaven diners per pintar, i vaig dir no tenim diners, però tenim mans, vam venir més professors que alumnes i pares ho van fer tres vegades...” (CAS 4-DI)

L’alumnat entra al centre mentre sona la corda que dona un ambient de serenitat. Ho comento a l’entrar i m’expliquen que l’alumnat diu que entren “adormits i avorrits” però el cert és que hi ha fins i tot un silenci relaxant. A aquest centre li va costar molt d’acceptar tenir aquest tipus d’alumnes, quan va passar de ser un centre de BUP amb alt nivell de rendiment i alumnat molt motivat cap als estudis i un professorat molt satisfet d’estar al centre i de la tasca que duien a terme. Amb l’arribada dels alumnes de secundària obligatòria canvia el panorama i en poc temps s’assisteix a un deteriorament i disgust del professorat

“El que ens ha costat a tot l’ ED és canviar la imatge del centre, no només de cara al poble sinó a nosaltres mateixos, tots teníem la sensació d’estar en un centre molt dolent i canviar aquest sentiment ha costat molt, perquè en dos anys i mig s’ha canviat... bé, tampoc no és tant. Tot just ara està canviant.” (CAS 4-DI)

El centre està immers en el canvi i tots els projectes s’emmarquen a dintre d’una paraula OBUNTUBICAT. La paraula la prenen del terme OBUNTU que és un terme

africà que és fa una pregunta: Què puc fer jo per la comunitat? i ubicat és el lloc des del qual es pot fer alguna cosa per a la comunitat. Així doncs, han posat en pràctica la teoria del macro cervell, el treball en equip o treball en xarxa els disposa per crear un SENTIT COMÚ construït per tots els agents educadors, o sigui, pel conjunt de la societat. Busquen trobar punts d'acord i objectius compartits, que cal assolir amb el treball cooperatiu

“Si estem ben ubicats, segurament, si fem una ubicació UBUNTU, funcionarem bé i el conjunt dels projectes que fem respon a aquesta filosofia, el nostre Projecte Educatiu i la seva singular forma d’atendre a la diversitat anomenat “Ubuntubica’t amb el macro cervell de l’instituí. L’objectiu de fer-se preguntes és el de trobar respostes útils i pràctiques. A l’institut la resposta és l’assoliment de l’èxit educatiu dels nostres alumnes.” (CAS 4 ED)

Basen el seu projecte en formar ciutadans responsables, autònoms i competents. I per poder arribar a l’existència de ciutadans intel·ligents, implicats i il·lusionats, situant la família com a principal agent educador, car és en el seu si que un infant rep una sèrie de valors i aprèn dels models que representen els seus ascendents. Si aquesta família no té prou recursos (emocionals, econòmics o d’una altra índole) la resta d’agents educadors haurà d’equilibrar o compensar aquesta mancança que l’ infant arrossegàrà, perquè si no fos així podria derivar en conductes asocials perjudicials per a ell mateix o per als qui convisquin amb ell. El segon agent educador és l’escola, amb uns paradigma nou, que dóna importància a assolir no només una intel·ligència intel·lectual, sinó també una intel·ligència emocional, i fins i tot una intel·ligència espiritual, que ens donaria un sentit més enllà de nosaltres mateixos i desembocaria en el concepte de resiliència o creixement en l’adversitat. La resta del teixit social són també agents educadors de gran importància: les entitats esportives, les escoles de música, teatre i dansa, les diferents entitats municipals organitzades al voltant de centres d’interès i, com a associacions sense ànim de lucre, el sistema sanitari i la prevenció per a un benestar físic i mental, la seguretat social amb el suport a les famílies més desfavorides, els cossos de seguretat amb la política de prevenció i el departament de proximitat a les escoles, els missatges que es puguin transmetre pels mitjans de comunicació i el bon ús de les xarxes socials, els convenis de les escoles amb les empreses

públiques i privades en matèria de seguiment d'alumnes en pràctiques i finalment la importància de la política municipal i nacional. Al poble té gran importància el Pla Educatiu d'Entorn, el Projecte Xarxa i els projectes de col·laboració per a alumnes amb dificultats. (CAS 4 FD-PEC)

“Aquesta és una realitat que ja des de fa força anys s’ha abordat des del nostre centre, sent el primer en iniciar una aula oberta a Catalunya (el Projecte Ametista). Així doncs, i prenent com a model l’aula Ametista, el nostre centre ha anat desenvolupant una especial i singular atenció a la diversitat entenent que cal fer un “vestit a mida” per a cada tipologia d’alumne. Perquè tots som diferents i tots tenim necessitats diverses. I ens hem adonat que Ubicar correctament els alumnes i també els diferents professionals és, amb tota seguretat, garantia d’un avenç en l’aprenentatge de l’alumne i del centre en general. Perquè no requereixen el mateix tractament els alumnes amb conductes disruptives que els alumnes amb retard d’aprenentatge, etc..” (CAS 4- ED)

Els projectes que duen a terme són el projecte VIDA, PETIT GRUP, ACCIÓ, AMETISTA, 3+3, ETOS, AULA D’ACOLLIDA L1, AULA ESTUDI. Només 1 té recursos externs, els altres són amb recursos propis, es dediquem totes les hores de diversitat i els 5 pedagogs també per atendre projectes. Tots els projectes estan ben explicats al projecte educatiu i a la pàgina web

“La llei parla d’inclusió; semblaria que tal com es distribueix l’alumnat no es respecta, però entenem que és inclusió en el Sistema Educatiu, que vol dir que aquell alumne, quan acabi la seva escolaritat, tindrà opció al graduat. Quin professorat porta a terme aquests projectes? Voluntaris, els que valen, això només funciona si és professorat que ho vol fer, són moltes hores amb els nens difícils, de vegades ens hem trobat que, per problemes de substitucions, hi ha hagut d’estar una persona que no ho ha demanat i no ha funcionat. Els alumnes estan contents i el nivell en general millora perquè als que van bé també se’ls dóna nivell. Quan cada alumne està UBICAT al seu lloc, tot millora: les relacions, l’aprenentatge, nosaltres el que hem vist a la pràctica és que, quan formen part d’un grup de 12, augmenta l’atenció i l’autoestima,” (CAS 4-ED)

EL PROJECTE AULA VIDA és una eina que brinda als alumnes que l'integren la possibilitat de madurar com a persona, entenent l'estada en aquest projecte com un aprenentatge del respecte i fomentant un creixement de la seva autoestima amb un reconeixement dels aspectes bàsics de treball i convivència que posteriorment extrapolaran als seus companys i al centre educatiu.

Està dirigit a alumnes de 2n. i 3r. d' ESO amb dificultats per seguir un aprenentatge global en un grup classe nombrós. La metodologia bàsica té com a eix vertebrador una educació activa i autònoma on els alumnes derivats a aquest projecte pels respectius equips docents tenen un horari setmanal d'un elevat número d'hores en aquesta Aula, amb només un parell de professors referents. (CAS 4-FD)

EL PROJECTE AMETISTA per a alumnes del segon cicle d' ESO; en col·laboració amb empreses del municipi, intenta donar respostes a unes necessitats molt concretes de L'alumnat, un 32% del qual té Necessitats Educatives Especials amb una especial i singular atenció a la diversitat entenent que és necessari fer un **"vestit a mida"** per a cada tipologia d'alumne. Perquè tots som diferents i tots tenim necessitats diverses. I ens hem adonat que Ubicar correctament els alumnes i també els diferents professionals és, amb tota seguretat, garantia d'un avenç en l'aprenentatge de l'alumne i del centre en general. Perquè no requereixen el mateix tractament els alumnes amb conductes disruptives que els alumnes amb retard d'aprenentatge, etc.. (CAS 4-FD-PEC)

EL PROJECTE ACCIÓ és un projecte de tractament de la diversitat que, sota el fil conductor de la producció d'audiovisuals, té l'objectiu d'articular i integrar activitats referents a la totalitat de les àrees del currículum de l' ESO, a fi que els alumnes puguin assolir els objectius mínims terminals i, així, acreditar a final d'Etapa. Es tracta d'una Adaptació Curricular Individual (ACI), amb pretensió grupal, que té com a eix estructural el món audiovisual.

"Ens ha costat treure l'estigma d'algun grup per exemple el projecte Acció que són els que tenen problemes greus (sordesa, autocefàlia..) des de fora diuen que és la classe dels tontos i algun pares no volia que hi anés el seu fill/a... Però quan se'ls fa entendre que és la millor manera que progressin, i quan veuen que millora ...Un nen em va dir: he d'anar a la meua escola de primària perquè vegin com he millorat –És bestial que et diguin això..." (CAS 4- DI)

AULA 10 i girarà entorn els Mitjans Audiovisuals. D'aquesta manera, la diversitat ve a engrandir i incardinar-se el Projecte TV endegat el curs 2001-2002 i que inclou tot el centre. El Projecte Acció, al tenir com a centre d'interès els audiovisuals, és una més de les variables a 3r d'ESO per a tot l'alumnat

“Aula 10” va ser un projecte poc entès i acceptat per tot l'equip de professors, el claustre. Desprestigiats pels alumnes i alguns professors: “grup dels tontos que per ser allí i fer un altre currículum no poden aprovar”. Poca o nul·la col·laboració familiar en els projectes... Intervenció de professors nous” (CAS 4 –ED)

En tot projecte d'aquesta categoria, la participació i implicació real de tota la comunitat educativa és necessària i fonamental. Cal que pares/mares, docents i alumnat facin seu el projecte i el visquin com una cosa pròpia. És, des d'aquesta òptica integradora, que el Projecte Acció té previst participar activament en un altre projecte audiovisual, una autèntica aventura com és la realització de programes televisius per a una emissió en obert. Com s'ha apuntat anteriorment, l'objectiu prioritari del projecte és aconseguir l'acreditació de l' ESO per part dels seus alumnes.

EL PROJECTE ETHOS sorgeix l'any 2007-08 neix de la necessitat d'arbitrar solucions alternatives a les *inhabilitacions per assistir al centre* d'aquell alumnat que incompleix les normes bàsiques de convivència. Que l'alumne realitzi durant un temps concret i sense absentisme, amb Puntualitat i Respecte per les persones i el material, una sèrie de tasques comunitàries de caire social. El projecte ETHOS va dirigit tant a aquells alumnes que siguin sancionats amb mesures de suspensió del dret a assistir al centre per faltes greus derivades d'accions que hagin alterat greument la convivència a l' institut, alumnes als quals es proposaran mesures alternatives en serveis d'assistència diària, com a aquells que acumulin faltes lleus, als que se'ls proposaran mesures alternatives en serveis de dos dies a la setmana. (CAS 4-ED)

Tots aquest projectes s'han anat elaborant en el decurs dels anys i l' institut ha estat guardonat amb un important premi atorgat per la Generalitat de Catalunya en reconeixement de la tasca duta a terme, i el mèrit també rau en el gran canvi que s'ha realitzat en el centre

“Cada dia teníem no pas quants ”pollastres”, era com una selva, cada dia hi havia bufetades, cops de porta... hi havia com guetos per edats , per amics que es posaven en una cantonada i feien por, era el Bronx, la impressió era fatal: vidres trencats, portes que no hi eren perquè se les havien carregat, era ... El canvi de disciplina va anar molt a poc a poc, el primer any va ser molt dur i dèiem: com pot ser si no parem?, però la clau era dir: no parem” (CAS 4- ED)

La directora expressa les dificultats que va tenir a l’ inici perquè li costava molt obrir expedients, expulsar i

“El que vam fer va ser automatitzar, per exemple, si hi ha baralla: expulsat, sense més perquè, si entra el cor, ja no ho fem, sense explicacions. És incidir sobre la conducta. Has arribat tard, et quedes fora, és que arribaven tard no entraven i s’arribava un quart d’hora tard. Vam establir 5 normes bàsiques i si no es complien s’aplicava sanció immediata.” (CAS 4-ED)

A més, entre el professorat hi havia molt desànim, perquè haver d’enfrontar-te contínuament amb conflictes crea molt malestar i pensaven que la direcció no feia res. Just quan va entrar l’ equip directiu actual van arribar al nivell més alt de crispació, molt professorat va demanar el trasllat i va canviar la meitat de la plantilla abans de saber que hi havia un canvi en la direcció. El canvi es nota en l’ambient, ara el professorat que ha vingut nou ha demanat el centre per aquest nou curs

“No podíem aplicar el canvi metodològic si primer no hi havia disciplina. També va haver-hi un fet que primer va ser un drama: ens van rebotar portes, tot va quedar molt malament i a l’estiu ens van posar portes noves, vam fer la primera pintada i sense adonar-nos-en la imatge havia canviat... A més com que van fer l’obuntu pintada, com a premi, serveis territorials ens van polir el terra. El net fa net. “ (CAS 4 – ED)

També perquè darrere hi havia projectes que s’engegaven a mida que es podia. A més van dedicar els esforços als nous, els de 4art tenien una dinàmica que aquí es podia fer de tot, i era difícil canviar-ho

“Deien: allà a l’institut pots fer de tot, i per tant ja venien amb una predisposició per portar-se malament. Calia introduir les normes i les

rutines en el curs que ens arribava, posàvem mà dura amb els grans, però vam tenir paciència...” (CAS 4- ED)

La directora explica com li va costar mantenir una postura tan dura, però va sentir-se molt recolzada pels més joves de l' ED, que van fer de contrapès (riuen) són més rectes o de menys romanços

“No són mames, ho veuen més objectivament. jo no ho hagués aguantat, perquè era un continuo, anàvem fent, però ara va i ens entren a robar, vam haver de denunciar dos alumnes per robatori, però també va ser un punt d'inflexió, em va costar una setmana i mitja de decidir-me a posar la denúncia. Ho he de fer o no?, sí, és millor per a ell. Em deien: si un alumne comet un delictes s'ha de denunciar.., Bé, ho vaig fer i després vaig veure que, posant la denuncia s'havia desencallat el tema, i, en comptes de revoltar-se, es va adonar que necessitava ajuda” (CAS 4-DI)

Han aconseguit una millora del nivell de rendiment, el primer que vam aconseguir és que s'ho prenguessin seriosament i això ja és un canvi, el que també vam poder modificar és la política de repeticions, fins llavors el que es feia és que anessin passant de curs. Com més aviat marxessin millor . Això creava una sensació que suspendre no tenia importància

“Ens deien que el nivell era molt baix, també cal tenir en compte que ens arriben nens d'un nivell de segon de primària que llegeixen, sumen i resten; remuntar això és complicat, sí que han millorat, però ens posen les proves diagnòstiques de tercer i el nivell està per sota; però en tenim uns que són molts bons... si els tinguéssim tots barrejats, tots perduts, si féssim la inclusió tal com ens diuen que ho hem de fer, no ens en sortiríem, els estiraríem a tots cap avall. La inclusió està bé com a concepte si la idea és que s'incloguin en la societat, però si els vols atendre, ja és una altra cosa, amb 25 no pots ensenyar a llegir i escriure. En la pràctica, el treball autònom no funciona. “ (CAS 4- ED)

Pensen que una cosa és separar i deixar perdre i d'altra separar per millorar. Alguns alumnes se'n salven, bastants. En aquest centre els professors més experts atenen els nens amb problemes i estan al càrrec de projectes. Les tutories també intentem que siguin voluntàries i a primers, el professorat més

fort. S'han dedicat preferentment a l'ESO i ara potser pensen que s'han de dedicar a pujar el nivell de Batxillerat

“Teníem tanta feina a endreçar que ni pensàvem en el nivell. A veure que innovem, no només és problema d'alumnes, la majoria de professorat més antic i amb menys ganes de fer està a batxillerat. Són professors del centre hi han d'estar en algun lloc, millor que siguin a batxillerat.”

(CAS 4-ED)

La feina feta és reconeguda des de la regidora d'ensenyament molt clarament

“El que valorem molt és que ha donat un nou impuls i un canvi molt important a un institut desprestigiat, s'ha implicat molt i ha mostrat molta capacitat per implicar a la majoria del claustre. Costa molt canviar la imatge, no ajuda la ubicació, l'immoble, hi tinc els meus fills. Valorem molt el premi que li ha donat la Generalitat, perquè pot fer canviar la percepció de la població. Des de l'ajuntament els donarem tota la difusió possible.” (CAS 4 – AL)

I així ho valora l'Inspector d'ensenyament que durant aquest temps ha vist evolucionar el centre

“Ara estan molt en els temes de diversificació curricular i és molt important, perquè hagués pogut justificar el mal rendiment i han convertit l'amenaça en una oportunitat i tots els temes d'atenció a la diversitat han estat duts a terme amb èxit, no ha sigut fàcil, perquè el primer projecte es va fer fa 13 anys, i ara en recullen els resultats. Volen ser un centre de referència per a la post obligatòria, jo ho comparteixo, però no serà fàcil, sobre tot amb els cicles formatius i això és un tema de política educativa. Amb aquest tema podrien ampliar el seu territori però no depèn d'ells.” (CAS 4 –IE)

I també les famílies que l'ED ha sabut implicar-hi i que valoren els canvis que s'ha produït i l'esforç realitzat per tothom a l'institut. Mantenen molt bones relacions amb l'ED i s'han implicat en la realització dels projectes, i sobretot han tingut paciència per respectar aplicacions disciplinàries molt rígides. Estan molt satisfets per que hagi estat reconeguda la feina amb el premi, i també esperen que aquest fet contribueixi a millorar la imatge del centre en la població

- *“Ens hem d’implicar tots, pares i nens, i això es fomenta molt des de la direcció i el professorat perquè els alumnes es sentin orgullosos del seu institut. Tot això és bastant mèrit de l’ ED, perquè són persones molt positives i t’hi engresquen.*
- *Quan vam venir a la reunió de presentació del centre la directora ens va dir que l’eix principal era l’alegria i amb el meu marit ens vam mirar i vam dir “anem bé”, i després, amb el temps, li dono més la raó. Alegres de ser pares, de ser alumnes, de fer de professors. Claríssim que en aquest senti hem avançat molt*
- *La seva frase posar fil a la agulla, i ho ha complert.*
- *L’opinió del poble està canviant, i ara més segur.*
- *La directora i l’ ED han aconseguit sumar al carro a molta gent i ara qui no hi participa és minoria.*
- *La idea de fer una educació a mida s’ha assolit” Nosaltres hem fet molt bona propaganda de l’escola, perquè ens ho creiem i ara ja gairebé venen tots els nens que acaben a l’escola pública. (CAS 4- FA)*

Quan es redacta aquest cas (juny del 2012) es té una gran preocupació, la situació econòmica del país i les seves conseqüències en l’educació que estan posant en perill el que s’havia aconseguit amb tant d’esforç. La directora em comunica que ha tingut un disminució de 5 professors de 55 de la plantilla, més d’un 10 %. Em demana dades de la recerca per si pot trobar elements per millorar

“Nosaltres hem tingut un final de curs molt difícil, amb tanta retallada. Hem perdut 5 professors i la reorganització ha estat difícil. Sobretot el desgast ha estat emocional per intentar mantenir la positivitat al marge de tota la pressió externa.” (CAS 4- DI)

Les entrevistes previstes s’han realitzat i s’ha anat mantenint contactes amb la direcció de l’ institut.

D. Desenvolupament de les dimensions d'anàlisi

DIMENSIO :1AC - Accés a la direcció: elecció, perfil professional, motivació, requisits i formació i propostes.

Objectius de la recerca que responen a aquesta dimensió :

- a) Descriure les fases de desenvolupament professional de la direcció i les principals dificultats en cadascuna d'elles.
- c) Recollir les propostes de millora per a cada etapa en referència a la legislació vigent i a la tradició i cultura en l'exercici directiu.
- d) Analitzar la valoració del càrrec i del seu desenvolupament des de la perspectiva del diferents estaments que intervenen en l'elecció i cessament de la direcció: el professorat, les famílies i l'administració d'ensenyament, l'administració local, així com de la direcció i dels ex director/es.

Al mes de juny de 2008 la delegada del Departament d'ensenyament li va plantejar a l'actual directora la possibilitat de rellevar en el càrrec el director en exercici, amb el qual havia compartit, des de la coordinació pedagògica, dos anys de gestió al centre. Ella va acceptar **accedir al càrrec** amb la condició que l'equip directiu fins aleshores li donés suport en la complexa tasca de dirigir un centre educatiu

“El seu suport era, per a mi, imprescindible, sobretot tenint en compte que era amb ells amb qui havia compartit una manera d'entendre l'educació i amb qui havia tingut el somni de transformar l'institut en un centre educatiu de referència.” (CAS 4-DI)

El lligam amb l'Institut de la directora es remunta a l'any 1980 quan va iniciar els estudis de batxillerat perquè la seva mare va ser destinada com a catedràtica de literatura a l'IB

“Vaig començar com a subtitula a diferents instituts i després vaig treure les oposicions de música; també soc llicenciada en català i vaig arribar a aquest institut, que era on havia estudiat jo, perquè també hi havia exercit la meva mare. Són, doncs, trenta anys d'història compartida, que fan que em senti el centre com a propi i que me l'estimi com a part de mi mateixa.” (CAS 4-DI)

Com a docent, fa quasi bé dotze anys que exerceix com a professora de música i, en tots aquests anys, he estat implicada d'una manera o altra, sigui quin sigui que hagi estat l'equip directiu: unes vegades com a cap de departament, d'altres com a coordinadora d'activitats extraescolars, d'altres com a tutora, d'altres com a coordinadora pedagògica, d'altres com a representant del Consell escolar. Perquè **l'accés al càrrec** li arriba per demanda de l'administració d'ensenyament

“Va ser un nomenament a dit, gairebé m'ho van proposar des de Serveis territorials... La Directora i la Subdirectora em diuen que volen treure al director en exercici, perquè no els agradava com estava funcionant l'institut. Vaig acceptar per un any, amb el compromís que, si me'n sortia, presentaria el Projecte de Direcció. “ (CAS 4-DI)

“Clar, no és que no ho tingués pensat, sí que parlava amb l'anterior director que quan ell acabés el seu mandat, jo ja estava disposada, però es va precipitar dos anys.” (CAS 4-DI)

“Ho vaig passar molt malament, vaig tenir mal de queixal i clar ho vaig somatitzar, ell també s'ho havia passat malament a la direcció.... Bé, res . em vaig armar de valor, vaig anar al seu despatx i li vaig dir: M'han demanat que agafi la direcció. Si tu no ho vols, jo no ho faré, necessito que tu també hi estiguis d'acord, perquè si no, no em sentiria bé, i així va anar.” (CAS 4-DI)

El director la va animar a agafar el càrrec i es va comprometre a ajudar-la. Al realitzar l'entrevista amb l'exdirector em va ratificar que se'l havia forçat a deixar la direcció i expressa els sentiments que va tenir al produir-se la situació

“Vaig sortir de la direcció una miqueta forçat pel departament, això ho dic. Ara estic molt content perquè veig que el que vaig iniciar va donant fruit, la idea que tenia es va complint, potser vaig pecar d'impaciència, quan ho veia, ja volia que fos. Era un sentiment de frustració... no vaig saber pensar en la distància i em va poder la impaciència “ (CAS 4 –ED)

Li van comunicar que havia de deixar la direcció el Director general del Departament d'ensenyament i en determinats moments de l'entrevista retorna a la seva sortida tot i que sempre l'acompanya de sentiments positius amb l'actualitat i que en cap moment li retreu res a la directora actual

“Si, perquè sempre que algú et digui que deixis alguna cosa en què hi has posat la pell, i hores i hores, sap greu i de tant en tant encara em queda allò de dir “era necessari interrompre , i no deixar que acabés el mandat? Pel que sigui, tampoc em van dir el motiu. Jo em vaig sentir una miqueta sol. La gent que em qüestionava li quedaven dos mesos per jubilar-se i l’inspector que em va posar es va jubilar. Jo tampoc no tenia les referències per dir: ja que m’has posat, defensa’m; i la inspectora que tenia era nova; tenim encara tracte, ens escrivim... mira encara el altre dia em va dir per telèfon, encara hi penso “es alguna cosa que ens emportarem a la tomba i em va dir: el meu fracàs com a inspectora va ser no saber defensar-te. Jo tenia molt bona relació amb ella.” (CAS 4- ED)

“Coneixia l’historial del centre, ja em vaig trobar amb la directora actual. La directora és una dona molt transparent. Fas en un parell de sessions una immersió, l’antic director està bé, porta un programa de diversificació però no m’interessa gaire el tema.” (CAS 4-IE)

“Ho vam saber per un consell escolar que es volia fer una reestructuració i ens vam comunicar el canvi. Que el director que teníem ho deixava per proposta del departament i que hi havia un nou ED.

Va ser un canvi poc traumàtic, el menys traumàtic dels que he viscut” (CAS 4_FA)

“La informació és poca, perquè jo fa poc que hi soc, però la meua tècnica em va explicar que estava de baixa feia molt temps per depressió i estrès i llavors, des de serveis territorials, és va proposar la directora que tenim ara. Va ser un cas molt especial. Tot i que va ser estrany, la veritat és que la nova directora funciona molt bé i ens entenem molt bé. Va ser un relleu molt rar, ningú ens va informar, ens ho vam trobar fet. No és el que passa normalment que participen en l’elecció formen part de la comissió. No va haver-hi concurs ni res. Ens ho vam trobar fet. Després ens vam reunir amb ells i a més ells no ho vivien malament, l’equip sortint ho vivia bé. Els vam convidar a venir, ens va sorprendre tant que s’hagués destituït a un director, mai ho havien vist i a més que no ens ho havien explicat, que els vam reunir i vam veure que estaven bé. També és veritat que portava tant de temps de baixa que es veia que ho havia de deixar, però la forma ens va sorprendre molt.” (CAS4-AL)

És fa èxplicit a traves de les entrevistes realitzades que una situació tan fora de la normalitat al centre és coneguda per tota la comunitat educativa i que els pares aviat tallen el tema i parlen del nou equip directiu tot i en que cap moment es fa referència a una mala gestió de l'anterior director, la situació de baixa i malaltia és només dita per la regidora d'ensenyament i a l'inspector, tal com deixa clar, i talla, el tema no li interessa. Els sentiments de frustració, soledat i incomprensió sí que hi són presents encara, he fet l'entrevista a l'ex director sense seguir el guió, ell parla sobre tota la seva vida professional com a director. No li faig cap pregunta que pugui posar-lo en una situació de pensar que no havia sigut un bon director. Està content amb la feina que fa i s'estima l'actual directora, sent que l'institut segueix la línea que ell havia començat.

Accés de la directora

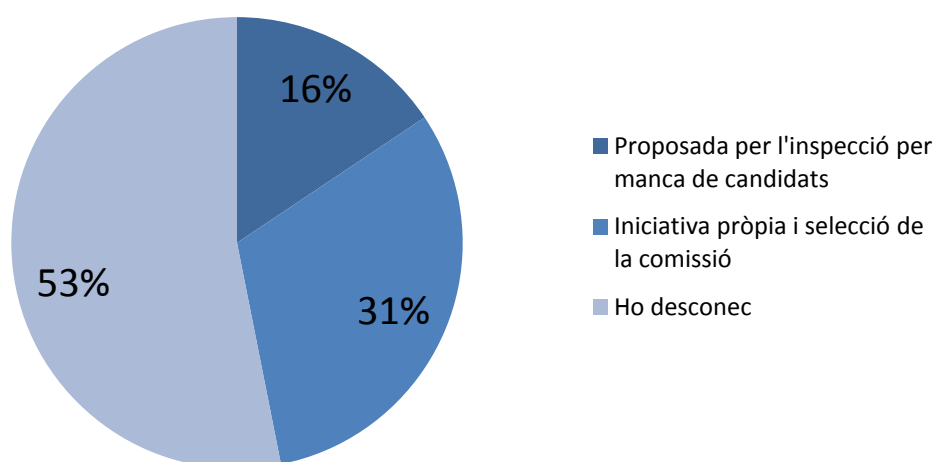


Figura 29 - Qüestionari professorat: accés de la directora

Un 53 % del professorat desconeix com es va realitzar l'accés de la directora, és habitual que ens trobem aquesta dada en centres on l'estabilitat de la plantilla és baixa. Tal com observem en la següent taula un 59 % del professorat porta al centre 3 anys, quan van incorporar-se al centre ja s'havia produït el canvi de direcció i si bé una part sí que hi era quan va presentar el Projecte de Direcció, que arriba al 31 %.

Taula 69 - Qüestionari professorat: antiguitat al centre

Antiguitat al centre		
Anys	Freqüència	Percentatge
1	11	34,4
2	1	3,1
3	7	21,9
4	4	12,5
5	2	6,3
6	1	3,1
10	2	6,3
15	2	6,3
20	1	3,1
33	1	3,1
Total	32	100,0

La directora, en finalitzar el primer any de mandat, es presenta a l'elecció tal com estipula la normativa i el Projecte de Direcció està penjat a la web de l' institut, essent també un document que coneixen els pares i al qual fan referència durant l'entrevista.

La directora en accedir al càrrec no tenia cap **formació** específica en temes d'organització i gestió, si bé va realitzar durant el primer any d'exercici el curs obligatori i durant l'estiu va llegir molts llibres de lideratge en general, no educatiu pròpiament

“L'any passat vaig fer un curs de lideratge on line, també volia fer el màster que va organitzar la Generalitat, però en la presentació havies de posar un número determinat de paraules i em vaig passar, i ja no van llegir la meva justificació, ho conten, ha passat de 4 paraules. He fet un

curs de neuro lingüística i de coaching però ja ho havia fet prèviament a ser directora. Llegeixo molt sobre lideratge PNL..” (CAS 4-DI)

L’arribada a la direcció de l’ ex director va ser per salvar una situació de manca de direcció, era un professor que havia fet l’accés des d’un centre d’ EGB i portava molt poc temps a l’ institut

“Jo no tenia cap formació ni acreditació. Em convoca l’inspector i em diu t’ha tocat i bé, m’ha tocat, que hem de fer? però jo deia :vaig molt perdut, venia de Primària, era el primer institut en què estava i al segon any la direcció i em va dir que em busqués un equip, però jo no coneixia ningú i la directora anterior, per motius personals, va marxar a l’estranger ,o sigui traspàs zero, ni informació.” (CAS 4- ED)

El professorat de l’ institut desconeix si té formació específica en la seva majoria, però es destaca la proporció de professorat(en un 44%) que considera a la directora preparada per formació per exercir el càrrec.

Formació de la direcció

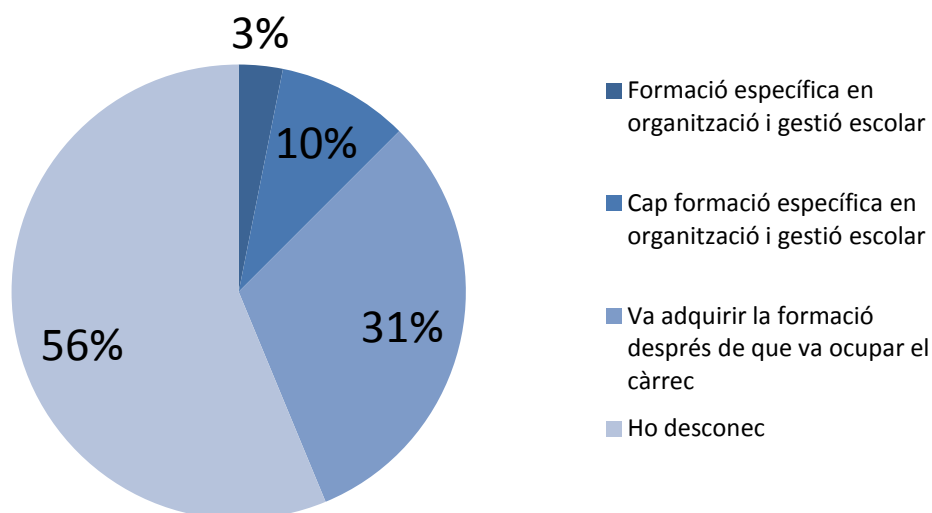


Figura 30 - Qüestionari professorat: formació de la direcció

El **perfil professional** de la directora deixa clara la seva implicació en la institució, patia per la mala situació del centre i volia entomar la direcció, però explica dos aspectes que marquen i estan marcant el seu exercici: el dos aprenentatge que diu que va aprendre dels seus pares

“El meu pare deia o tots o cap. Quan jo volia fer una festa d’aniversari, em deia o tots o cap - què vol dir? - a mi aquest em cau malament i ell em deia: o tots o cap, ho sento. I a casa ens ficàvem trenta en aquell menjador petit, però ell deia que tots eren la meva classe i, si volia fer una festa, havien de ser-hi tots. I la meva mare deia: la rendició no és una opció. Per tant, des d’aquest dos aprenentatges, jo duria a terme la direcció amb voluntat de servei i d’integració. Després vaig dir el mateix, que aquest era el meu centre, perquè jo he estat aquí com a alumna i que, per tant, tinc una història que intentaria integrar a tothom; vaig explicar bé, fer-ho des de la humilitat. Aquell any van haver-hi molts canvis de mestres... Eh, que ja ho havien demanat abans!- Potser pels problemes que tenia el centre, no ho sé... va arribar un punt que la gent estava com dividida, no ho sé, de vegades s’ha de tocar fons, no és que fos d’un any enrere, va ser un procés de decadència. Al davant de les dificultats del nostres alumnes, en comptes d’unir-nos ,ens vam separar i la gent espera de la direcció que resolguis tots els temes ,i de vegades no és així. (CAS 4- DI)

Taula 70 - Qüestionari professorat: motivació per l’accés a la direcció

Motivació per l’accés a la direcció		
Anys	Freqüència	Percentatge
Per millorar el funcionament del centre i afavorir l’èxit educatiu i acadèmic de tot l’alumnat	18	56,3
Satisfacció personal	3	9,4
Aconseguir una bona comunicació entre tots els membres de la comunitat educativa	1	3,1
Tenir habilitats personals per liderar	6	18,8
Ho desconec	4	12,5
Total	32	100,0

Entre el professorat disminueix en gran mesura el tant per cent que desconeix els motius (un 12,5 %, 4 persones de les 30) que responen el qüestionari. És evident que la directora deixa petjada i que es veu, se sent el que vol aconseguir i que vol implicar-hi a tots i totes, moltes vegades en les visites i entrevistes em deia: me'n falten alguns, no puc fer el que deia el meu, pare però no em rendiré.

Les **propostes** per a l'accés al càrrec en l'aspecte de mèrits, requisits així com la composició de la comissió, li semblen correctes, la directora té clar que s'hauria de fer el projecte un cop tens clar que vols ser la directora i sempre amb coneixement del centre i dels seus problemes

“Em sembla bé, perquè jo puc ser bona directora en aquest centre i en un altre ,no. Jo puc tenir un projecte molt bo, però que no vagi bé per a la comunitat. Sí que crec que ha d'haver-hi una comissió on hi siguin tots, però presentes un projecte escrit i avaluen el que està escrit... T'avaluen un treball escrit” (CAS 4-DI)

“Jo diria que és la més objectiva que he vist; hi són tots els sectors. I si es fa bé perquè es presenta el projecte i el defensa davant de tots i ho podem valorar i puntuar. No sé si hi ha alguna manera millor. però entre la complexitat i l'efectivitat, crec que està bé.

Coneixem el projecte de direcció, els eixos centrals els té escrits” (CAS 4-FA)

“Aquí ha funcionat bé. Aquí es treballa molt bé amb les escoles hi ha molta complicitat amb les escoles” (CAS 4-AL)

El professorat, en una alta proporció, està també d'acord amb la normativa d'accés .

Acord amb la normativa d'accés

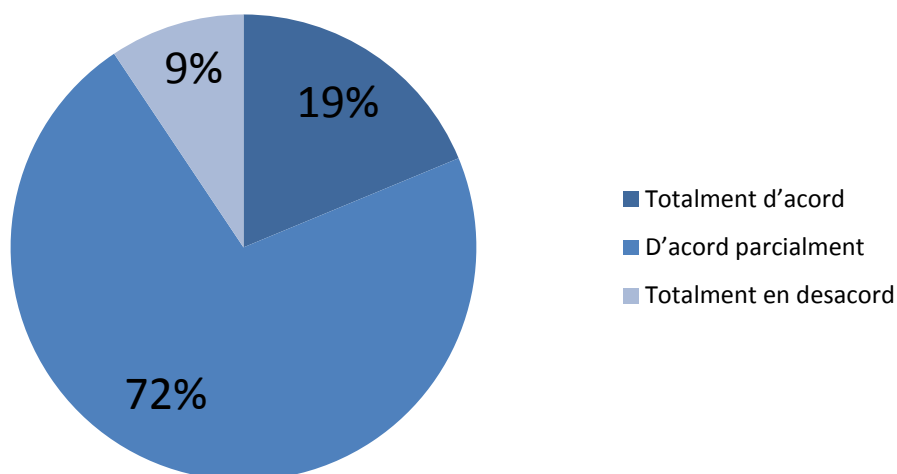


Figura 31 - Qüestionari professorat: acord amb la normativa d'accés

L'Inspector d'ensenyament fa èmfasi sobretot que el canvi en les exigències, en les funcions que ha de realitzar la direcció exigeix una formació específica

“La direcció és un tema complicat a secundària i a primària. Jo tinc formació d'economista, abans s'accedia sense cap formació, ara no és així has de planificar enviar documents de planificació, abans amb estar al despatx i escoltar els problemes n'hi havia prou...Ara la cosa ha canviat, i ara entenc que en bon sentit de la responsabilitat: necessiten formar-se o tenir experiència en ED, perquè no és fàcil, i en això estem” (CAS 4-IE)

Els pares i mares comenten que els sembla bé tal com està establert l'accés

“Jo diria que és de la més objectiva que he vist; hi són tots els sectors. I si es fa bé perquè es presenta el projecte i el defensa davant de tots i ho podem valorar i puntuar. No sé si hi ha alguna manera millor. però entre la complexitat i l'efectivitat crec que està bé” (CAS 4-FA)

DIMENSIÓ: 2EX – Exercici de la funció directiva: funcions que desenvolupa, lideratge, dificultats, suports, valoració de les compensacions, grau d'autonomia i propostes.

Objectius de la recerca que responen a aquesta dimensió :

Caracteritzar el model de direcció en exercici en funció de la prioritat d'accions que es desenvolupen en la pràctica directiva.

- a) Descriure les fases de desenvolupament professional de la direcció i les principals dificultats en cadascuna d'elles.
- b) Caracteritzar el model de direcció en exercici en funció de la prioritat d'accions que es desenvolupen en la pràctica directiva.
- c) Recollir les propostes de millora per a cada etapa en referència a la legislació vigent i a la tradició i cultural en l'exercici directiu.
- d) Analitzar la valoració del càrrec i del seu desenvolupament des de la perspectiva del diferents estaments que intervenen en l'elecció i cessament de la direcció: el professorat, les famílies i l'administració d'ensenyament, l'administració local, així com de la direcció i dels ex director/es.

Les **funcions** que prioritza la directora venen determinades per la història del centre, el desig de canvi, poder aconseguir primer una normalitat de funcionament, un clima de treball entre l'alumnat i un compromís del professorat en l'aposta de millora. Si partim de la situació què es trobava l'institut i que ens relata l'ex director es obvi que portaven temps treballant sense arribar a millorar la situació; els alumnes amb indisciplina creixent, professorat que se sent impotent per dur a terme la tasca docent i amb un degoteig continuat de professorat que demana el trasllat de centre, mentre l'arribada d'alumnes amb dificultats augmenta per l'arribada de immigrants i d'alumnes amb importants deficiències. Dificultats de les quals era conscient l'ex director i que va intentar posar en funcionament projectes que minvessin les deficiències, però que no va poder recollir-ne les millores

“Jo considero que en aquest institut vaig fer una direcció de traspàs, hi havia una direcció de molts anys, molt arrelada i la meva elecció va ser posar algú que no fos de cap bàndol. Hi havia dos grups? Sí, per una

banda la gent antiga, refractària a l'ESO, perquè era de Batxillerat i l'únic amb molt bona fama, de bon nivell i estava molt considerat i era un professorat que no volien baixar a fer l'ESO, la part més pedagògica de fer de mestre els fallava i els nous, que tenien un altre tarannà. Jo parlava amb tothom i per això em va tocar, és com quan surts de la dictadura i abans d'arribar a la democràcia hi ha un govern de transició.” (CAS 4 –ED)

Quan la directora es fa càrrec de l' institut junt amb l' ED la filosofia està en el fons però no esta assumida. Tenen clar que primer cal restablir l'ordre, propiciar un bon ambient de treball i es posen en marxa accions pels alumnes que es concreten en una normativa molt elemental, les escriuen i persegueixen el seu compliment de manera constant

“Jo soc una directora passejant, inverteixo moltes hores parlant, vaig pels passadissos amb els professors, amb els alumnes... les feines burocràtiques intento delegar-les més, excepte el que només puc fer jo, en aquest sentit som un equip molt complert, jo faig la funció de pegament, jo sóc la que connecto amb tothom” (CAS 4 – DI)

I aquesta feina la continua fent després de 3 anys. En les visites a l' institut, a l'entrada hi ha la directora rebent als alumnes i als professors: un somriure i una salutació. És la primera benvinguda, després a altres hores que he visitat el centre és pels passadissos, parlant amb un alumne, amb un professor...

Vol sobretot expandir la filosofia del projecte educatiu, buscar les persones adequades per a cadascuna de les funcions que es necessiten per dur a terme el projecte vetllant sempre per aconseguir que cadascú doni el millor de si mateix per expandir el projecte Ubuntuubica't.

“Soc un pont entre les persones antigues i noves, saber què opinen, si estan contents, sinó, perquè no?. També els alumnes, si estan fora de la classe, els més conflictius... per tant, passejo molt i també les relacions amb el municipi, perquè som del municipi. Exerceixo més aviat d'anar expandint la filosofia del centre, de comunicar-me, a això i dedico bona part del dia ,que m'escota, però jo vetllo perquè estiguin bé, és com ser mare de família nombrosa i després, en la planificació que m'agradaria que passés a l'any vinent, o que és el podríem millorar o expandir, projecto i vaig buscant les persones que podrien fer-ho” (CAS 4-DI)

L'inspector d'ensenyament valora la tasca que realitza i posa l'accent en la necessitat de programar, de planificar perquè la feina feta arrel en la cultura de la institució

“Com tothom, aquestes iniciatives, aquesta filosofia, aquests valors que jo comparteixo que cadascú ha de donar el millor de si mateix, tant respecte dels alumnes com dels professors, però la direcció ha d'anar amb compte amb els processos ,de no traspasar la línia la part professional i la personal; i ella, en aquest sentit, aquesta línia es traspassa... Com a inspector sempre li he dit: ves amb compte, perquè la direcció sempre s'ha de mantenir una miqueta al marge. És una reflexió,perquè no tinc la vareta màgica per dir-li com s'ha de fer, si no, la hi donaria. Es defineix com una persona hiperactiva i té unes energies que li costen molt de controlar. Per altra banda, vol aprendre, és una esponja, no li cost preguntar i va prenent nota. És una persona molt intel·ligent, que genera confiança. Com a inspector li ho agraeixo, perquè com a inspector tinc la funció de supervisió, però també d'assessorament, i no amaga res, sempre està disposada a preguntar-te i a agafar reptes, és valenta i decidida.” (CAS 4-IE)

Les famílies, a la pregunta sobre quines funcions realitza, són explícites en exclamacions i comentaris , dient que ho fa tot, encomana entusiasme i confiança

- *“Uf. uf és multiplica...*
- *És continuo, no s'acaba quan sona el xiulet per plegar. Crec que no plega mai.*
- *Fora de l'horari escolar fa molt per engrescar al professorat a fer coses i a motivar-lo i estar pendent d'aspectes emocionals.*
- *Motiva i no perd el nord, ho manté molt bé sense allunyar-se de la tasca bàsica, la tasca pedagògica i la utilització de les eines que té. Com els professors, que sap situar-los on han d'estar i motivar-los. La directora i l' ED han aconseguit sumar al carro a molta gent i ara n'hi ha pocs que no participin. La idea de fer una educació a mida s'ha assolit.*
- *En una reunió va dir: exigiré la màxima puntualitat amb els alumnes i per tant amb el professorat, i ho ha complert.*

- *I amb els pares, que si arribo just i em descuido, em quedo fora.*
- *Ella diu bon dia a tothom i tothom li ha de dir bon dia a l'hora que toca, no exigeix només a una banda sinó a totes. Quan es predica amb l'exemple és més efectiu.*
- *Jo havia vist canvis a la primària i també veig que es poden fer a la secundària, no han sigut ràpids però han arribat.” (CAS 4- FA)*

Totes les seves accions van dirigides a aquests objectius; i la seva acció arriba als pares, que expliciten com el seu compromís, escrit al Projecte de Direcció i verbalitzat, es transforma en una acció quotidiana.

Taula 71 - Qüestionari professorat: funcions de la directora

Funcions de la directora		
	Freqüència	Percentatge
Representació	5	15,6
Direcció pedagògica i lideratge de projectes	7	21,9
Relació amb la comunitat escolar	13	40,6
Organització i funcionament	6	18,8
Cap de personal	1	3,1
Total	32	100,0

En la realització del qüestionari al professorat alguns professors/ van dir en veu alta “les fa totes” (CAS 4-QC) . Ningú marca com a resposta que la directora dediqui el seu temps a l'acompliment de documentació, ni a resoldre la jornada i horari del professorat, majoritàriament marquen les funcions que també la directora ens ha dit que prioritza: les relacions amb la comunitat educativa, liderar projectes i projectar el centre cap a l'exterior, tal com es pot veure en la taula.

Des de la regidoria de l'ajuntament li valoren també aquesta capacitat.

“Té clars els objectius amb projectes innovadors. El que valorem molt és que hi ha donat un nou impuls i un canvi molt important a un institut desprestigiats, s’ha implicat molt i ha donat proves de molta capacitat per implicar a la majoria del claustre.” (CAS 4-AL)

Ha reflexionat sobre el **tipus de lideratge** que exerceix, té formació en aquest aspecte i s’entusiasma en explicar que primer es pensava que exercia de líder transformacional, tal com definirien els textos, però es declara líder espiritual i ho explica

“Exerceixo un lideratge espiritual (riu sanament): primer en deia transformacional o també un llibre que m’agrada molt, que parla del líder inspirador... Més aviat és això, però ara ja és espiritual. És curiós perquè dic líder espiritual, que jo he fet una evolució i el centre també –Saps? Allò de com s’és a dintre s’és a fora...Jo he anat fent un aprenentatge en què m’han ajudat les meves companyes d’ED, perquè jo era més individualista, el líder ha d’encaixar en tot plegat.” (CAS 4- DI)

Des del professorat se li reconeix aquesta capacitat per liderar i motivar cap a la realització de projectes amb més o menys alt grau d’autonomia per a realitzar-los en un 91%; només un 9 % pensen que la direcció controla i decideix sense permetre una participació autònoma.

Lideratge

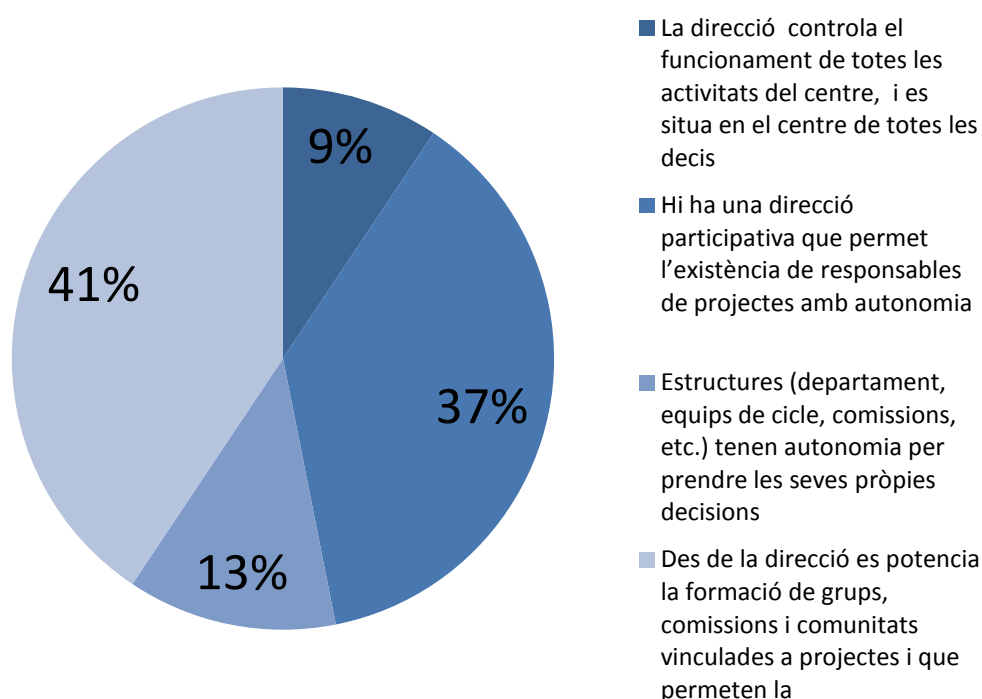


Figura 32 - Qüestionari professorat: lideratge

En aquest tema la directora explica amb molt detall les seves idees al respecte: vol, més que donar **autonomia** en la realització de projectes o controlar, donar suport. Valora les noves idees, els nous projectes

“Per exemple, a les persones noves em preocupo per com estan, com els va i quan dono una responsabilitat ho vaig seguint, bé via e-mail, parlant..., Sí que penso que una part del claustre pensa que ho tenim tot molt organitzat, i sí que és veritat, però això no vol dir que si hi ha noves idees no es puguin dur a terme, el que m’agrada d’aquest any és que els professors et venen amb idees.” (CAS 4-DI)

No renuncia a l’ exercici de l’autoritat, i generalitza en aquest sentit fent referència a un problema que considera endèmic dels centre públics: la reticència de la direcció a fer confiança per resoldre situacions, la manca d’acompliment de funcions, que deriven en un mal funcionament i en un perjudici per a tots

“Exercir d’autoritat és el que faig, però un cap de personal inspirador... Amb el que seria més severa és amb les faltes d’assistència i de puntualitat, és un problema, no d’aquest centre, de molts centres, crec que el sistema balla per aquí, tenim una laxitud que ens perjudica als centres públics, que costa perquè són els teus companys, però dependrà de la meua valentia personal,...El que sí que ja estic fent és cridar les persones al despatx i dir que no estan complint; a vegades em dona resultat, a vegades no... M’incomoda... abans estic aprenent l’assertivitat, i pensar que és una qüestió de feina, que personalment no tinc res contra ningú, , és una sort o dissort no ho sé, però em costa que les persones em caiguin malament... També fa que de vegades es repengi’n.... “(CAS 4_ DI)

Les famílies presents en el grup tenen claríssim que la directora exerceix un bon lideratge junt amb l’ED i que és capaç d’arrossegar al claustre

- *La direcció ha de exercir un fort lideratge i compta amb un bon equip.*
- *La directora motiva i pren decisions, per exemple ella va decidir que els tutors de primer d’ ESO fossin voluntaris per crear una manera de fer...*
- *Valora molt el claustre i ens ho presenta perquè també ho valorem.*

(CAS 4- FA)

La personalitat de la directora i la seva capacitat per encomanar aquesta energia que desborda i a més sap encomanar-la, exerceix un lideratge que corrobora l’inspector i la regidora

“És una persona molt intel·ligent, que genera confiança. Com a inspector li ho agraeixo, perquè com a inspector tinc la funció de supervisió, però també d’assessorament, i no amaga res, sempre està disposada a preguntar-te i a agafar reptes, és valenta i decidida.” (CAS 4- IE)

“Hi ha molt treball en xarxa i quan em vaig iniciar en el càrrec, vaig visitar les escoles i em vam parlar molt bé del paper que jugava la direcció i realment la situació era molt difícil, hi havia unes direccions que no feien o

no podien fer res. S'ha implicat molt i té molta capacitat per implicar a la majoria del claustre” (CAS 4-AL)

L'entrevista amb la directora permet fer intercanvis sobre la situació actual de la direcció, el nou decret, els cursos de formació etc... M'ha repetit algunes vegades: sóc **directora professional** i té interès la seva resposta a: Per què dius que ets directora professional?

“A veure, entenc que ja no ets un professor en la mateixa categoria, però no sé si el professorat hi està d'acord, el que jo entenc és que per a ser director professional s'ha preparat, si no, tens dubtes a l'hora d'exercir. Per exemple, a un economista ningú li discuteix que faci d'economista, però jo sóc una professora de música que ara faig de directora, ara faig ,no sóc; per exemple, per a mi, és la feina que més m'ha agradat de la meva vida; li ho dic a la meva mare, em quedo parada, és on em sento més realitzada. I mira que he fet concerts, m'han aplaudit i aquí tinc dificultats, però faig una aportació més gran a la comunitat. Em sento més directora que música, de cara al claustre... Si hi ha un director professional, potser ningú discutirà que és el director, és trist que hàgim d'arribar a això... Bé, no se si és trist o no, potser és clarificar les coses i no hi hauria tantes faltes de disciplina, ni d'alumnes ni de professors” (CAS 4-DI)

Hi ha un 30% de professorat que pensa d' una direcció no professional, que significa un canvi quantitatiu important respecte al que ha estat la cultura imperant en els centres de secundària, contraris al fet que el claustre perdi potestat.

Taula 72 - Qüestionari professorat: direcció professional

Direcció professional		
	Freqüència	Percentatge
La direcció ha de ser professional i ha de ser una professió diferent a la docent	2	6,3
La direcció no ha de ser professional, algun professor/a l'ha d'assumir	10	31,3
La direcció ha de ser professional amb formació específica per al càrrec però no un cos diferent	20	62,5
Total	32	100,0

L'inspector valora al directora, però veu **dificultats** en l'exercici, en tant que troba que és un exercici molt personalitzat en la seva figura

“El paper que juga la direcció en un centre pot ser fonamental i sempre no trobes aquests perfil que a aquest centre li va molt bé, però que s’ha de buscar recanvi perquè s’esgotaran. És un centre afortunat per haver trobat aquest perfil, però la direcció ha d’anar en compte amb els processos, per no traspasar la línia, la part professional i la personal, i ella, en aquest sentit, aquesta línia es traspassa... Com a inspector, sempre li he dit: ves amb compte, perquè la direcció sempre s’ha de mantenir una miqueta al marge. És una reflexió, perquè no tinc la vareta màgica per dir-li com s’ha de fer, si no la hi donaria..., Ella ha anat aconseguint crear un equip il·lusionat, però que no ens enganyem, no és majoritari, té un grup més conservador i, és clar, té unes formes que es pot trepitjar els dits.” (CAS 4-IE)

Per a la directora, la realització d’aquestes estades dona cohesió al grup i està molt satisfeta dels resultats

“L’any passat vam fer un curs de gestió emocional en una casa de colònies. Un cap de setmana vam anar-hi 25 persones de 55, i vam fer com una catarsi, va ser molt interessat, aquest any farem el curs II, ens ho fa un formador. Va anar molt bé” (CAS 4-DI)

De moment, té molt bona part del professorat al seu favor, tal com es pot observar al següent gràfic:

Habilitats personals

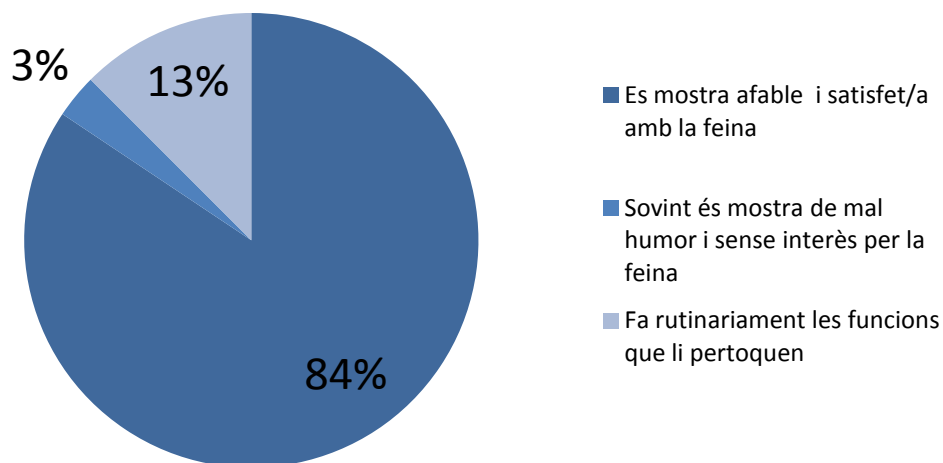


Figura 33 - Qüestionari professorat: acceptació directora

Igualment estan satisfets els pares i mares

“Motiva i no perd el nord, ho manté molt bé, sense allunyar-se de la tasca bàsica, la tasca pedagògica i la utilització de les eines que té. Com els professors, que sap situar-los on han d’estar i motivar-los. La directora i l’ED han aconseguit sumar al carro a molta gent i ara n’hi ha pocs que no hi participin. Fora de l’horari escolar fa molt coses per engrescar al professorat a fer coses i a motivar-lo i estar pendent d’aspectes emocionals” (CAS 4-FA)

Però a l’inspector li genera una certa preocupació

“El que hem preocupa més és que es pegui una castanya, perquè les expectatives que genera són molts grans i sigui difícil consolidar. És fàcil tirar una paret a terra, és més difícil fer-la, però tot el tema de la gestió emocional, me’l miro amb prudència. Em diu :m’agrada parlar amb tu, perquè em serenes. Però m’adono que tirar del carro està bé perquè, per un tema d’excessiva prudència, podríem no fer res. Quan m’explica que se’n van un fi de setmana 25 professors em fa por que tot això no la faci

patir. Mentre el vent va a favor és una meravella, però quan venen maldades em fa patir. “ (CAS 4-IE)

Sí que veu clar que s'apunta cap a la direcció professional i que tant les convocatòries de direcció, com la formació que s'està duent a terme deixen clara la postura cada cop més determinant de l'administració. L'inspector **proposa** que la formació específica hauria de ser un requisit, tot i que encara no hi ha professorat prou preparat

“Un requisit, cal buscar els millors ,el que passa és que en el temps que estem no es pot fer. A partir d'ara serà un requisit i serà necessari perquè s'ha professionalitzat molt i no n'hi ha prou amb la bona voluntat. Bé, el mateix decret de direcció ja els dóna atribucions impensables fa un temps; ara et diuen: tinc un problema amb un professor. Doncs actua ,ara ets tu, és la direcció... Com en, d'altres països. Una companya que havia estat a Anglaterra i deia: allà, la direcció és direcció. Anem cap a una direcció professional. Si ara s'apliqués estrictament, tindriem pocs directors. “ (CAS 4-IE)

La directora s'ha sentit molt **recolzada** per l'administració, ella entén que el suport pot venir donat per la manera com va accedir al càrrec o bé perquè diu que sempre es dirigeix de manera positiva. Es recolza també en l'experiència d'altres directors/es i es valora el que es puguin dur a terme acompanyaments de directors experts envers directors novells

“A l'inici, el primer any em vaig inspirar en un director que m'agradava el seu estil, i després , en diversos i ara són els nous, que ens demanen ajuda.”(CAS 4-DI)

Les famílies valoren el canvi que s'ha produït també respecte del suport que reben de l'administració i diferencien la que els i dóna l'ajuntament de la d'ensenyament

- L'administració ha recolzat ara; però de vegades és com picar pedra, em dóna una impressió negativa i ho era quan feia promeses i amb l'antiga direcció no s'ha aconseguit gaire; ara, com que hi ha més bona feina, potser sí que hi ha més complicitat

- El regidor o qui delega tenim una experiència positiva assisteixen al consell i si tenim mancances sempre hi ha hagut voluntat, però és clar,

amb els anys que portem de retallades hi ha coses que no es poden fer. però ens donen suport i assumeixen els problemes que tenim i estan molt al tant del que han de fer.

- Estan molt en la línia de valoritzar aquest institut, amb el cartell del premi a l'entrada del poble i articles que la directora publica periòdicament" (CAS 4-FA)

L' ex director pensa que no ha gaudit de gaires ajudes

"Jo no tenia formació i a vegades em demanaven un paper i deia: per a quan? i em deien per fa un mes...Jo cec que això també s'ho apuntàvem a la llista negra, però jo deia: Què voleu, papers o que l' institut funcioni? La inspectora era nova, em va recolzar, però no ens vam en sortir" (CAS 4-ED)

Les **compensacions** salarials o laborals que es reben són considerades insuficients per tots els informants, excepte per un grup nombrós de professorat(un 47%) que pensa que s'ha d'exercir el càrrec sense cap mena de compensació especial.

Compensació

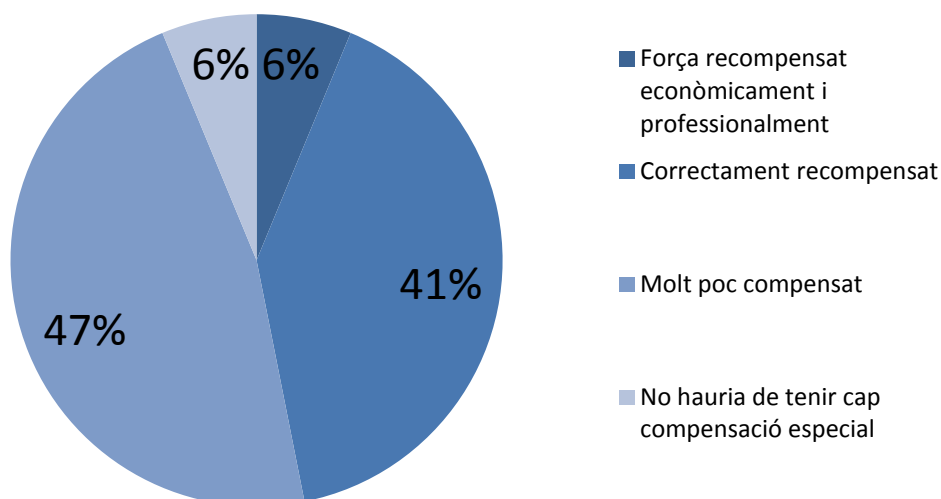


Figura 34 - Qüestionari professorat: compensació

La directora explica amb una frase tota la seva **proposta** per a la direcció. La resta d'informants també, a l'hora de parlar de compensacions, expliquen les

seves propostes encaminades a tenir més formació, més compensació salarial, més autonomia per a l'exercici, sobretot en referència a les plantilles

“Són moltes hores, poc remunerat, es necessita més formació, crec que es fa per vocació. Ho veig com un procés: hi estàs implicada i ets dinàmica vas passant per totes les etapes de la vida laboral. Jo total guanyo 300 euros més, està molt mal remunerat, i les hores... bé, jo aquests any tinc un horari mig normal, però els dos primers anys treballàvem més de 12 hores i caps de setmana inclosos... A veure, de cap manera està ben remunerat, per això no es pot fer pels diners i si es fa per l'ambició de poder, també malament, perquè no el pots exercir, no funciona”

(CAS 4-DI)

“En l'actualitat, exercir la direcció exigeix saber planificació i que el que es guanya de més no està compensat, ja no cal tenir només l'acceptació del claustre sinó de l'administració d'ensenyament, les famílies, l'administració local. I a més, abans amb estar al despatx i sentir els problemes, n'hi havia prou. Ara la cosa ha canviat, i entenc que en bon sentit de la responsabilitat, necessiten formar-se o tenir experiència en ED, perquè no és fàcil i en això estem.” (CAS 4-IE)

“El que segur que no té es valoració social, no només el director, sinó el mestre. La responsabilitat de la direcció? en té molta, de responsabilitat... I ha de tenir un bon equip i que el pugui escollir, sobre tot els directors d'institut, que porten molt temes.” (CAS 4-AL)

DIMENSIÓ: 3 SO- Sortida del càrrec directiu: durada del càrrec, causa de la sortida de l' ex directora, qualitat del relleu, acomodació a la sortida en deixar la direcció, aprofitament del bagatge, compensació en deixar el càrrec , valoracions i propostes per a aquesta etapa.

Objectius de la recerca que responen a aquesta dimensió:

- a) Descriure les fases de desenvolupament professional de la direcció i les principals dificultats en cadascuna d'elles.
- c) Recollir les propostes de millora per a cada etapa en referència a la legislació vigent i a la tradició i cultura en l'exercici directiu
- e) Comprendre la relació que es pot manifestar entre l'exercici de la direcció i la qualitat del relleu en la direcció.
- f) Definir les implicacions que comporta el final de l'exercici de la funció directiva per a les persones que deixen el càrrec, per a la persona que hi accedeix, per a l'organització en què exerceixen i per al propi Sistema Educatiu .

La **durada** del càrrec implica saber fins a quin punt l'exercici de la direcció és professionalitzada; el càrrecs són de poca durada, en un període de 4 anys, que és el mínim que estableix la normativa, hi ha poques possibilitats per dur a terme projectes que permetin canvis, innovacions i compromisos. En aquesta categoria el professorat es mou entre considerar el càrrec amb límits d' un període a tres com a màxim i un 53% ,que considera que es pot exercir mentre l'avaluació sigui positiva, més en la línia de la professionalització de la direcció i d'aprofitament dels recursos de formació que s'han invertit per aconseguir un professional capaç de desenvolupar la tasca amb eficàcia.

Durada del càrrec

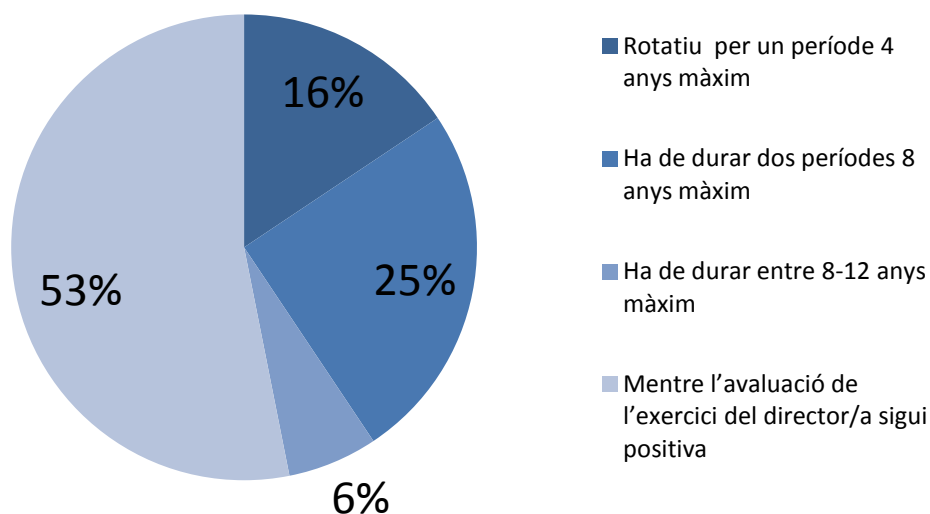


Figura 35 - Qüestionari professorat: durada del càrrec

“Si ets una persona ben formada i has estat un bon director, no ens podem permetre el luxe de perdre bons directors. No hi ha cultura, però s’anirà implantant i ara estan fent màsters i cursos importants de formació. De moment no dirigeixen, però tot això anirà creant de manera natural un cos que, igual que es participa en concursos de trasllat, aquesta possibilitat que un professor que pugui anar a un altre centre a implantar aquesta cultura. Perquè són processos esgotadors; un director és com els polítics, que en dues legislatures s’esgoten, en tot cas has de preveure un canvi perquè és bo i saludable per als centres...Éss difícil posar un número... per què 8 i no 10 o 12? Aquests professionals, els agafes per dirigir un altre centre i en un altre entorn” (CAS 4- IE)

“Màxim un altre mandat; jo ho sento així: quan ja estigui endreçat ja no faré falta. El meu sentit és transformar, ho diré en castellà “arreglar entuertos” hauré d’anar a una altra casa com la Mary Poppins ...no sé si això, o a un centre nou, no sé si en la direcció, però alguna cosa de lideratge. Jo no em veig en despatxos, això, ni parlar-ne, no, de cap manera. El tema de continuar més mandats també amb el meu equip? No ho sé, sí que sé que sense un bon equip on hi hagi respecte i estimació, no és possible.” (CAS 4- DI)

- *S'ha de saber fer de cap...*
- *No pot ser una roda i no tothom val per a ser director/a.*
- *Està bé posar un límit, però s'han de posar possibilitats de seguir.*
- *El que no està bé és que es perpetuí en el càrrec...*
- *També s'ha de preparar el relleu; forma part del lideratge.*(CAS 4-FA)

“No hauria de ser rotatiu, jo crec que 4 anys és molt poc, com a mínim hauria de ser 8 anys. L'escola concertada manté la mateixa línia i es valora molt a nivell de pares i d'imatge. L'escola concertada no canvia la direcció” (CAS 4-AL)

Tots els informants estan en la línia d'aprofitar el recursos invertits, tot veient com a possible el canvi de centre si el projecte ha finalitzat i que una mateixa direcció no es perpetuï en l'exercici. Les famílies fan referència amb la necessitat de tenir les habilitats adequades per exercir de cap d'un equip, i de cap manera entenen que pugui ser una roda.

En la presentació del cas s'ha explicat com s'havia realitzat el canvi de direcció i. Tot i trobar-se en un cas no habitual, ara veuen una directora potent, que està modificant el centre i n' estant molt satisfets. També veuen que l' ex director està fent tasques valorades i que n'està satisfet.

El **relleu** es va efectuar sense amagar la situació, sense donar massa explicacions dels motius al Consell Escolar. Es van presentar tots dos

“Era final de curs, va ser com una bomba, la gent ja pensaven que jo, en un moment donat, seria directora, però no tan precipitat, tampoc vam explicar els motius, sinó que ell ho volia deixar - érem tots dos al CE i a la presentació que vaig fer vaig dir que ho faria des de la honestedat, des de la transparència i com millor sabes fer-ho . També que ho feia per un any i que, si veia que jo tenia un sentit en aquest centre, si jo podia fer un servei a la comunitat(no si podia fer un servei perquè sempre he fet un servei al centre, en aquest i en tots els altres)...” (CAS 4-DI)

“El també s'ho havia passat malament a la direcció. Ara està bé, quan li facis l'entrevista ves amb compte, tracta'l amb estima, està bé perquè està ubicat. Porta un projecte. És el que crec que és més important, que cadascú estigui ben ubicat.” (CAS 4-DI)

Les famílies van veure complicitat entre tots dos i van entendre que havia pagat un preu per la seva actitud de reclamació envers l'administració

- *“Va haver-hi col·laboració.*
- *Ell segueix el centre, està a l'aula vida i és coordinador. I segons ens va explicar l'antic director, ara està fent el que havia estat la seva trajectòria*
- *No va ser gens traumàtic, ans al contrari, amb un consens de tot*
- *La decisió, com va caure, per una banda era lògica .Ell es va posar força a favor dels pares, en aquell moment teníem una reclamació d'any amb el departament perquè ens havíem promès un canvi d'institut que no arribava i ell es va posar al costat nostre, i això no va agradar a certs estaments.” (CAS 4-FA)*

L' ex director, que havia agafat la direcció sense cap mena d'interès especial en ser director, reviu el moment i s'identifica amb la tasca de la directora i el seu equip

“Jo hi hagués estat el temps previst, tot i el meu desgast, i el meu l'equip també, però jo reclamava i, si ho veia lògic, em posava del costat dels pares, i no els agradava, però jo era administració també. Això que els donés la raó a d'altres estaments de l'escola, no ets ben vist i fas soroll. Jo, si havia de sortir en una revista al costat dels pares, ho feia, perquè s'havia de dignificar aquest institut, que hi tenim molt bons professionals, que hi tenim números uns d' oposicions, catedràtics. Bé, em van convidar a deixar la direcció, però bé, amb la condició que es continués la tasca feta no tenia cap sentit trencar-ho I llavors van fer la proposta de l'actual directora i jo vaig dir perfecte, perquè era amb qui més congeniava i vaig estar fent de director durant el primer mig any, i vaig fer un traspàs com cal. Però ara n'ha après molt, i ho fa perfecte” (CAS 4-ED)

El professorat que era al centre va veure com es realitzava el relleu sense cap mena de problema i com van compartir el temes durant un temps.

Taula 73 - Qüestionari professorat: qualitat del relleu

Qualitat del relleu		
	Freqüència	Percentatge
Va rebre el traspàs d'informació de la direcció sortint i van col·laborar en el moment del canvi	18	56,3
Se'ls va veure compartir el temes durant un període de temps	2	6,3
Des de que sóc al centre no s'ha produït cap relleu a la direcció	12	37,5
Total	32	100,0

Diversos informants han anat explicant que s'intentava, sense aconseguir-ho, un canvi entre el professorat del centre que no acceptava el nou alumnat i les dificultats que se'n derivaven; l'equip directiu anterior, del que formava part la directora actual, no canviàvem la imatge del centre, deteriorada en els darrers cursos i el professorat pensa, en una gran majoria, que es va aprofitar el que s'havia fet (88%).

Aprofitament del bagatge anterior

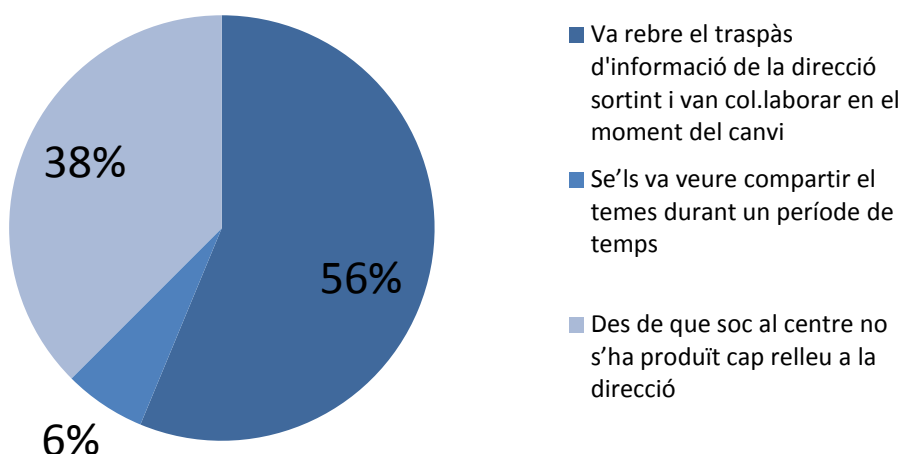


Figura 36 - Qüestionari professorat: aprofitament del bagatge anterior

En aquest cas l'ex director duu ja tres anys al centre sense que trobi cap motiu per marxar i el professorat considera que la direcció en deixar el càrrec amb

avaluació positiva de l'exercici (segons opina en un 53%) que se li hauria de donar la possibilitat de poder triar el que més es veiés possible de dur a terme; cal considerar també que un 37% troba bé que es quedi al centre i que doni classes, tot valorant possiblement el cas que viuen al centre.

Taula 74 - Qüestionari professorat: Acomodació al final del l'exercici

Acomodació al final de l'exercici		
	Freqüència	Percentatge
Hauria de tornar a donar classes a la mateixa escola	12	37,5
Hauria de poder canviar d'escola	1	3,1
Hauria de tenir la possibilitat d'altres feines superiors dintre de l'administració com Inspecció, Centre de Recursos	1	3,1
Hauria de poder dirigir una altra escola	1	3,1
Hauria de poder triar el que més li convingui	17	53,1
Total	32	100,0

E. Tancament

El cas estudiat ha permès identificar les fases de desenvolupament professional de la directora de l' institut per la informació amplia i detallada rebuda en les entrevistes realitzades amb ella i contrastada pels diversos estaments que intervenen en la seva elecció i cessament, s'ha aportat informació de les diferents categories establertes per les dimensions d'anàlisi.

La importància de la direcció en un procés de canvi i innovació és percebuda pels diversos informants. Una directora que ha estat capaç de marcar unes directius que han possibilitat transmetre i implicar en una visió de centre els docents per impulsar un projecte coherent. Una direcció que ha adequat llurs actuacions a les necessitats del centre i que ha sabut envoltar-se d'un equip directiu potent.

Manifesta que sempre ha estat implicada en el centre amb totes les direccions perquè se sent professora del centre, no d'una direcció. Arriba a la direcció de

manera inusual i sortosament se'n surt amb l'acord de tots els estaments de la comunitat educativa. Canvia el desig legítim de la comunitat educativa de tenir un institut nou per apuntar a canviar l'ambient i instaurar una nova cultura possibilista, que aspira a millorar fent projectes que engresquen una bona part del professorat i l'alumnat, que ara ja estan orgullosos del seu institut.

El procés va ser dur, perquè l'ambient de professorat no estava bé. Hi havia conductes disruptives el primer any, i tampoc el Consell Escolar estava satisfet. Continuaven protestant i demanant l' institut nou, i amb paciència, explicacions i feina de tot un equip comença a ser realitat el que van explicar en els projectes.

Ara compten amb una AMPA potent, que treballa i està contenta també amb el recolzament de l'ajuntament, que està potenciant les fites aconseguides, al dia següent de rebre el premi la població lluïa una gran pancarta que ho comunicava i es va publicar a la revista local.

El missatge que traspua en aquest cas és la necessitat de dotar els centres de direccions amb capacitat d'exercir un lideratge institucional o espiritual, com li agrada dir a la directora, que potencia la cultura de la col·laboració basada en el diàleg professional, l'anàlisi crítica de la realitat i la recerca conjunta de vies de millora.

12.5 Narració del cas 5: Director foraster

El director no pertany al claustre de l'escola es presenta provinent d'un altre centre per iniciativa personal.

A. Característiques del cas

Objectiu (g): relacionar el context i la pròpia institució amb l'exercici de la funció directiva.

Taula 75 – Variables CAS 5

VARIABLES	CAS 5
Etapes	Educació Infantil i Primària
Grandària	1 línia. 250 alumnes 20 professors/es 13 definitius
Ubicació	Barcelona Nou Barris. El Turó de la Peira 170.000 habitants (barri)
Nivell acadèmic	Molt Baix
Accés a la direcció	Procedent d' un altre centre Nomenament Projecte direcció 3 anys després
Sortida de la direcció anterior	Jubilació
Antiguitat al càrrec	7 anys
Gènere	Home
Entrevistes realitzades	Individuals 7 (2 DI,EXDI,ED,AL,IE)
Qüestionari Professorat	20
Total informants	27

B. Justificació de l'elecció del cas

Aquest cas es va escollir per presentar variables que es determinen en les característiques de la mostra i que no s'havien contemplat en els casos anteriors: estar ubicat a Barcelona, tenir un director que procedia d' un altre centre, i que va presentar la seva candidatura a proposta de la Inspecció d'Ensenyament i ser un home dirigint un centre de Primària. La proposta per realitzar la recerca es fa

a través d'una inspectora del Consorci de Barcelona, al qual pertany el centre educatiu.

El Consorci d'Educació de Barcelona és un organisme creat pel Govern de la Generalitat de Catalunya i l'Ajuntament de Barcelona per gestionar de manera conjunta l'educació a la ciutat de Barcelona. El Consorci és fruit de la Carta municipal que va ser aprovada el 1988 pel Parlament de Catalunya, per unanimitat de tots els grups polítics. El Consorci és l'interlocutor únic dels centres educatius públics i privats concertats de la ciutat i també és la finestreta única per atendre les necessitats educatives de les famílies.

Al 2002 es constitueix el Consorci d'Educació de Barcelona i el 5 de febrer i se n'aproven els estatuts, que el configuren com un organisme amb personalitat jurídica pròpia i, per tant, amb plena capacitat d'actuar per assolir les seves finalitats. Al 2005 s'hi incorporen competències en matèria de planificació (programació i distribució de centres docents), escolarització, serveis educatius i innovació educativa. Al 2009 s'assumeix la gestió de tots els centres educatius de la ciutat: centres públics d'educació infantil, educació primària i educació secundària obligatòria i post obligatòria, formació professional, educació especial, formació d'adults i atenció a centres concertats i privats. S'estableixen els procediments de coordinació amb la Inspecció. Actualment el Consorci gestiona: 288 centres educatius, i 10.038 professionals (9.579 professionals en centres, 8.498 personal docent, 1.081 PAS i altre personal dels centres). 114.747 alumnes en centres públics són gestionats pel Consorci. (CAS 5- FD)

Per telèfon, es concerta l'entrevista de presentació per explicar l'objectiu de la recerca. El director del centre es mostra amb molt bona disposició per participar-hi. L'únic inconvenient és que la participació dels pares i mares és molt minsa, només entre 2 i 4 pares formen l'AMPA i nominalment hi ha dos pares al Consell Escolar, però la seva presència no és regular, per la qual cosa pot ser difícil que pugui tenir un grup d'entre 7/8 pares i mares:, només acudirà a l'entrevista una mare de l'AMPA, que és representant també al C.E.

Les entrevistes es realitzen amb molt bona col·laboració del director i són dutes a terme en el mes de desembre del 2011, excepte l'entrevista amb la inspectora del centre que, per problemes seus d'agenda i malaltia, no es realitza fins el mes de maig del 2012.

Realitzo 4 visites a l'escola, a primera hora del matí, al migdia i a la tarda. És pels volts de Nadal, i l'escola està molt decorada amb treballs realitzats pels alumnes. L'ambient és sempre tranquil. Tant en l'entrada com en la sortida, el director està sempre pendent de trobar les famílies; de fet sempre em diu que hauré d'esperar a que acabi aquestes gestions, que considera imprescindibles. La varietat ètnica de les famílies es constata en aquests períodes d'espera.

C. Contextualització del centre educatiu: ubicació del centre i escola i comunitat

El Turó de la Peira és un dels tretze barris que integren el Districte de Nou Barris de Barcelona, amb una població de 16.683 habitants (dades del 2010). És un barri d'origen obrer i un dels principals afectats a la ciutat de Barcelona per l'aluminosi, patologia del formigó que afecta en graus diferents els polígons de vivendes del districte (en l'any 1990 es va produir el primer enderrocament d'un edifici). L'administració pública és l'encarregada de la remodelació total o parcial dels edificis. Nombrosos veïns i veïnes han marxat del barri a ocupar nous pisos en altres zones en substitució dels edificis que s'enderroquen.

Actualment compta amb un dels majors índexs d'immigrants de la ciutat, de Catalunya i d'Espanya. La raó és que la immigració ha passat a ocupar les cases que han quedat buides; hi ha un centenar de locals que s'han convertit de forma il·legal en vivenda. El preu baix del lloguer i la proliferació de pisos - patera han transformat la barriada.

També l'estructura comercial del Turó ha anat morint progressivament. Queden poques botigues del que havia estat una zona comercial important ara fa 12 anys. Locutoris, botigues d'alimentació regentades per paquistanesos, perruqueries, botigues de roba xinesa i algun bar són els únics negocis que encara es mantenen.

L'escola està ubicada en un carrer cèntric del barri i, tot i ser un edifici antic es manté en un estat acceptable de conservació, amb certes deficiències en el pati, gimnàs, finestres que contínuament reclamen una reparació que no ha estat possible... La variació de l'alumnat ha anat modificant-se en el decurs dels darrers 15 anys, en què hi ha hagut un degoteig constant d'alumnat autòcton cap a les escoles concertades del barri

“Quan jo vaig marxar de l’escola no tenia res a veure amb la que jo vaig conèixer, ni el claustre ni els nens. Llavors eren tots autòctons i quan vaig marxar vora un 70% eren estrangers. Van fer un pla estratègic amb dificultats, però havien tingut èxit: van aconseguir que un grupet de nenes de Santo Domingo aprenguessin català fins i tot van venir d’ Euskadi a veure com Catalunya havia fet la immersió i es va triar l’escola com a model, però va arribar un moment que tots se’n anaven a les mongetes i nosaltres vinga l’atenció a la diversitat, els agrupaments... Ara sé que cada cop tenen menys nens autòctons.” (CAS 5-EXD)

Tot i aquesta diferència, l’ exdirectora també fa constar les deficiències que sempre havia tingut aquesta escola

“Jo volia una escola pública, oberta i pluralista i, quan vaig fer la reforma ,deia que mai havíem tingut tantes oportunitats per treballar, per tenir un currículum obert i adequar-lo als alumnes i veure si els movem i aprenen... No sé si tots els directors ho van assumir igual que jo i el meu entorn....Quan vaig arribar a l’escola de Sarrià, només tres nens no havien tret al graduat i a Nous Barris, dels 36, només 3 el treien....” (CAS 5-EXD)

El mateix fan constar la mare amb qui realitzo l’entrevista, que ha tingut escolaritzats aquí als seus fills i ha anat vivint la transformació del barri i de l’escola

“Jo em vaig criar a l’escola pública, i sempre he pensat que si algú val, val... Em feia pena treure els meus fills, era com una contradicció. En la zona hi ha moltes escoles concertades on ha marxat tot l’alumnat que hi havia aquí, molts durant aquest 5/6 anys..., cada any anaven marxant, i els que tenien germans ja no venien, tots estan en col·legis concertats. Amb el meu primer fill tots eren autòctons..., Ha canviat molt el barri i per això a l’escola hi ha tants immigrants. A l’administració li ho hem dit moltes vegades, però diu que aquest no és un col·legi gueto, perquè molts nens ja són nascuts aquí, però aquí el 99% són fills d’estrangers, en tota l’escola hi ha 10 nens espanyols..., i Hauria d’estar repartit, per a mi, clarament, és un gueto.” (CAS 5-FA)

Els altres informants confirmen en menor o major grau les dificultats del centre, no tant pels immigrants, sinó per la pobresa que acompanya els nens i nenes,

que viuen en espais insalubres, en males condicions higièniques i amb dificultat per atendre les necessitats més primàries

“Aquesta escola és molt difícil, té un alt grau d’immigració, és molt difícil de gestionar, jo veig moltes escoles, tot i que he treballat en molt barris i també vaig a la concertada, però m’he mogut per Nou Barris i és l’escola que té la població més marginada del barri. L’escola té molts problemes fins i tot d’instal·lacions, tenen fatal el pati, ple de fang...”(CAS 5- AL)

Fins i tot la inspectora és la primera que hi fa referència en l’entrevista

“L’escola em va donar la impressió de que tenia un alumnat complex, però amb poc alumnat, pels comentaris que he sentit al territori, l’escola està com estigmatitzada, però jo el que he vist és que hi ha aspectes que treballen molt bé...” (CAS 5-IE)

El director de l’escola i els mestres, tot i ser conscients de l’alumnat que tenen, mai hi fan referència com una excusa per justificar-se, sinó més aviat per estar alertes i evitar que es formin grups per ètnies. La cap d’estudi duu 20 anys a l’escola i també ha viscut el canvi de l’escola, comenta com el barri va començar a canviar arran de l’aluminosi: la gent que va poder, va marxar, i es van quedar els avis i alguna parella jove que no va poder traslladar-se, i el barri es va omplir de gent amb menys recursos

“Aquesta escola és extrema per la situació socio – econòmica de les famílies, la seva prioritat no és pas l’escola, sinó menjar, tenir un plat a taula. En una mateixa casa hi viuen 2 o 3 famílies... Hi ha nens que arriben aquí i el primer que han de fer és anar al lavabo, perquè no en tenen. Tenim 147 sud-americans, xinesos, dominicans (50) i paquistanesos. Hi ha classes on no hi ha ni un sol nen d’aquí. I del 15 % que consten com a catalans són nascuts aquí, però són fills d’immigrants que no fa gaire que han arribat. Hem d’estar molt alertes perquè els grups no es facin per ètnies o per països de procedència. Voldrien agrupar-se, però no els deixem...” (CAS 5-EXD)

L’escola, davant d’aquesta situació, treballa amb l’objectiu d’aconseguir una formació integral de l’alumnat, respectant el procés maduratiu de cada nen i nena, procurant desvetllar i desenvolupar al màxim les seves capacitats. L’equip desenvolupa la seva tasca per tal d’aconseguir un Projecte Educatiu de qualitat

en una escola oberta i plural. Formem una comunitat educativa on l' alumne aprèn a conviure i fa seus els valors de respecte, tolerància i dret a la diferència. Atenent la diversitat, planificant els aprenentatges per agrupaments flexibles en les matèries instrumentals. I, tot i les dificultats que això comporta, la llengua vehicular del centre és la catalana. (CAS 5-FD_PEC)

Destaquen tres aspectes rellevants del Projecte Educatiu i del Projecte Curricular:

- 1) Primer, l'acolliment als nens, que sobretot consisteix a donar-los estima procurar que se sentin bé des de l'aspecte humà; també inclou les famílies. Mai tenen clara la matrícula: hi ha nens que no es presenten al setembre i quan truquen estan en una altra escola o bé que, al cap de 15 dies, marxen a la privada. El mes de setembre i octubre són de molta feina en aquest sentit. A més, no tenen una continuïtat d'alumnat. De nens que iniciïn el parvulari i continuïn n'hi ha molt pocs; per tant, no es pot seguir un pla i veure els resultats que dóna

“Els grups mai estan cohesionats; un nen que comença un projecte, per exemple de lectura, segurament no hi serà al final de la primària. En les proves externes estem per sota de la mitjana, encara que hi ha nens que déu n'hi do com se'n surten. Després hi ha nens que, a meitat de curs, marxen al seu país i estan dos mesos fora, perquè és quan el bitllet és més barat.” (CAS 5- ED)

- 2) El segon és millorar. Han de reorganitzar els suports en funció de com es van trobant, estan atents i disposats a fer canvis, els equips de mestres s'esforcen molt per donar resposta educativa a les dificultats que es presenten i en el moment que es presenten

“De vegades, un nen amb el qual hem treballat molt i ha millorat desapareix i n' arriba un altre i hem de tornar a començar. Fa tres anys que va haver-hi un concurs de trasllats amb moltes places i van marxar bastants mestres, l'escola cal pensar que cansa. Per exemple una mestra deia: vull acabar la meua vida professional pensant que hi ha un altre tipus d'escola pública.” (CAS 5- ED)

- 3) Prioritzen les àrees instrumentals sobre les altres. Tenen un pla de lectura i de matemàtiques. Fan tot l'ensenyament en català, tot i que la seva llengua

de comunicació fins i tot els paquistanesos és el castellà. L'alumnat es dirigeix al professorat en català. Els he vist entrar del patí i cantaven el caga tió, si bé comenten que a l'escola funciona, però els nens que els venen a veure després quan estan a la secundària, venen parlant en castellà.

Tota aquesta feina es pot dur a terme perquè el professorat està motivat i manté una postura molt positiva

“Jo vaig arribar a aquesta escola, i vaig trobar que és millor que allà on estava, jo venia d'una escola amb molts nens gitanos i era pitjor. Com a mínim aquí els pares no t'agredeixen, però reconec que quan ve una persona al nostre centre l'has de situar. Al veure tantíssima diversitat es neguitegen molt, intentem mostrar coses positives, fer palès que no tot és negatiu, que cal treballar amb la diversitat” (CAS 5- ED)

Formen part de la xarxa de tota la zona pública i concertada, assisteixen a les reunions de caps d'estudis i direcció, penen material al moodle, tot i que aquestes escoles no viuen la seva situació. Van estar dos cursos amb dues aules d'acollida, en aquest moment només en tenen una. La inspecció coneix la situació i reconeix l'esforç que es fa. Hi ha molts casos de psicopedagog, amb trastorns de conducta greus, i dictàmens de l'EAP, a més de les situacions de pobresa

“Jo, el que he vist, és que hi ha aspectes que treballen molt bé. Tota la qüestió de matemàtiques i lectura. Un indicador és que les activitats les prepara una professora que ja no és al centre. He compartit amb ells el dinar, l'esmorzar i he comprovat que el professorat està content i treballa de gust, hi ha molt bon ambient. Professorat interí van manifestar que era el centre on treballaven millor. En un centre amb tantes dificultats com aquest, és molt important el paper que juga l'ED i el mètode de treball que tenen” (CAS 5-IE)

Dediquen molt esforços a aconseguir que els mestres puguin treballar bé, el director recalca que quan arriba un mestre, el primer que li diu és que s'estimi els nens i nenes. Darrerament estan dedicant temps a preparar un programació sobre un pla de lectura perquè es pogués fer una sessió cada dia de la setmana d'una hora

“Érem 12 13 mestres; vam fer una reflexió profunda, però a l’any següent va canviar la meitat de la plantilla i penso si val la pena tant d’esforç..., és clar que ho aprofitem, però tant d’esforç, és efectiu? Potser no calia tant, el que fas és facilitar la feina a la tutora perquè tothom ho pugui fer. Després de dos anys comencem a veure resultats: ha millorat la velocitat lectora, ara falta el segon pas, que és treballar la comprensió.” (CAS 5-DI)

Amb aquesta feina tant el director com l’ ED pensen que estan aconseguint que el professorat es trobi millor al centre. Des de l’ ED intenten facilitar la feina

“Estic molt bé amb els companys, sempre vinc amb ganes a l’escola, em compensa molt una abraçada dels nens i nenes. La feina és feina. L’ambient de l’escola és agradable, el clima és molt bo. Els mestres que venen com a substituïts s’hi impliquen. No hi ha temps material per abastar tot el que fem en l’horari. (CAS 5-Cap d’Estudis)

La participació de la família és molt minsa, van molt poc per l’escola, tenen molt poca implicació en la feina dels nens. Algunes vegades s’han trobat l’àlbum de treballs acabat de lliurar a la paperera

“Una cosa que em va sobtar a l’inici d’estar a l’escola és que poques famílies reben els nens amb un petó o amb una salutació; tampoc a nosaltres ens diuen res, no fan abraçades ni diuen hola. La situació personal és molt complicada, a vegades els nens venen a viure-hi després d’anys en què els pares estan ja a Barcelona. És difícil, aquests nens s’han de mimar molt.” (CAS 5-ED)

He anat veient que els nens són agradables, silenciosos. Els ho comento i em diuen és clar que sí, però de vegades porten sempre la mateixa roba, i bruta, i venen sense menjar res

“Però el professorat ha lluitat molt per tenir professors de reforç perquè és que feien falta, ha lluitat molt, molt durant aquest 5/6 anys...” (CAS 5 – FA)

En el moment en què realitzo la recerca, el director està molt preocupat, perquè dels serveis socials aquest any ja no li poden atendre a ningú més

“Hauria de rebre ajuda per resoldre els greus problemes econòmics que tenen aquí les famílies per pagar llibres, sortides, menjador, però ja no

truco a ningú, perquè no m'atenen, abans feies la demanda a serveis socials i els diners, encara que tard, t'arribaven..." (CAS 5-DI)

Problemes d'índole social greus és el que més preocupa als diversos informants, els nens i nenes de l'escola quan estan aquí estan bé, tot l'equip encapçalat per l'ED procuren donar estimació i una bona estada a la canalla. No descuiden l'aprenentatge, tot treballant per aconseguir una millora i obtenen bons resultats si és té en compte la situació de partida. La feina i l'esforç del professorat és constant.

D. Desenvolupament de les dimensions d'anàlisi

DIMENSIO :1AC - Accés a la direcció: elecció, perfil professional, motivació, requisits i formació i propostes.

Objectius de la recerca que responen a aquesta dimensió :

- a) Descriure les fases de desenvolupament professional de la direcció i les principals dificultats en cadascuna d'elles.
- c) Recollir les propostes de millora per a cada etapa en referència a la legislació vigent i a la tradició i cultura en l'exercici directiu.
- d) Analitzar la valoració del càrrec i del seu desenvolupament des de la perspectiva del diferents estaments que intervenen en l'elecció i cessament de la direcció: el professorat, les famílies i l'administració d'ensenyament, l'administració local, així com de la direcció i dels ex director/es.

El director de l'escola **accedeix** a la direcció provinent d'un altre centre. Ja tenia experiència en gestió de cap d'estudis i de director

“Va ser al 2004 que tenia preparat un Projecte de Direcció per l'escola on estava, però va ser un any en què es van prorrogar els nomenaments un any més, perquè finalitzava l'exercici de moltes direccions i eren molts canvis, no sé com ho van justificar, això és el que es va dir. L' ED li va comentar el cas a l'Inspector de la zona, que tenia 4 o 5 escoles sense direcció, i em va fer una entrevista, em va deixar escollir i vaig escollir aquesta...” (CAS 5-DI)

Tal com es preceptiu els tres primers anys van ser de nomenament, fins que al 2007 en la convocatòria de direcció presenta el Projecte de direcció, ara l'ha renovat

“He fet una revisió, primer una valoració del que ja havíem assolit i introduint coses noves. No es va fer comissió, la primera vegada sí; ara he enviat el projecte a Inspecció.” (CAS 5- DI)

No era la primera vegada que arribava una direcció de fora en aquesta escola. L'anterior directora va ser requerida per l'Administració per fer-se càrrec de la direcció. ja que no hi havia candidatura

“Estant en un claustre a l’escola em van trucar (perquè es feia molt que et trucaven del Departament i escoles que tenien dificultats per trobar director i trucàvem perquè te’n fessis càrrec). El meu historial com a directora va propiciar que fos coneguda al departament per la directora general i per la cap d’inspecció. Em van oferir dues escoles: una de nova creació i una altra, a Nou Barris, que em van comentar que tenia molta fama. L’escola nova no em va interessar per la ubicació, estava difícil des de casa. I vaig anar en aquesta de Nou Barris que em van dir que estava organitzada i vaig arribar a 10 dies de l’inici de curs. (CAS 5 – EXD)

Tots dos, el director actual i l’ ex directora, quan arriben al centre tenen una dilatada experiència en l’exercici de la direcció. L’ ex directora actualment està jubilada i amb el full de servei a l’administració al davant va fent història de tota la seva trajectòria professional. Gairebé des de l’ inici del exercici professional és directora, en aquell moment abans de la LODE (1985) que regula l’accés a la direcció, en l’elecció de la direcció tenia molta força el claustre de professors el professor que presentava la seva candidatura havia de formar la terna (tres candidatures a la direcció) i el claustre escollia la direcció d’aquesta terna

“Abans es feia la terna i el centre escollia la persona que podia ser més idònia perquè tenia una experiència o perquè connectava més amb les persones perquè el factor humà és molt important, no sé pas si la predestinació em portava a haver de resoldre diferents problemes i sempre acabava dirigint. Era l’any 1984 en les dues primeres escoles va ser amb terna la manera amb la qual vaig accedir a la direcció. En les ternes estaves una mica compromesa amb el professorat que t’havia votat.” (CAS 5-EXD)

Tots els informants han viscut l’arribada de la direcció actual i corroboren el tipus d’accés tal com l’ha relatat el director

“L’ ex directora feia molt de temps que hi era. Però no era la seva plaça i sabíem que en qualsevol moment podia canviar, jo hi duc 10 anys i quan vaig entrar, ja hi era, i simplement ens va dir que marxava a ocupar la seva plaça. Ens va assabentar que ningú es presentava i que la direcció venia d’un altre centre ,però va caure bé, era molt normal, va tenir això al seu favor com si hi hagués estat sempre.... L’any passat va presentar el

projecte un altre cop i, a més, no hi havia ningú que es presentés, però com que estem tots molt contents... ” (CAS 5- FA)

“Quan se’m va assignar aquest centre, el director actual ja hi era, sí que hi era quan renova la direcció, quan va ser la convocatòria general per a l’escoles de Barcelona. Era al segon mandat, però donava per fet que aquí no hi hauria bufetades per ser director, solament es va presentar l’actual director.” (CAS 5-AL)

La inspectora actual de l’escola és nova al districte, i al consorci de Barcelona, és dóna també el fet que la inspectora anterior del centre s’ha jubilat, i, per tant, no té gaire informació. En la primera visita ja en té una primera molt bona impressió, li va semblar que s’entendrien i això s’ha anat confirmant. Em va explicar que venia d’un altre centre, que aquí no hi havia candidatura i va presentar la seva.

La plantilla del centre té 13 professors definitius, d’aquest només 7 eren al centre quan va arribar l’actual director i hi ’afegeixen els interins i substituïts; per tant, tal com s’observa a la taula, un 65% no eren a l’escola en aquell moment.

Taula 76 - Qüestionari professorat: antiguitat al centre

Antiguitat al centre		
Anys	Freqüència	Percentatge
1	6	30,0
3	5	25,0
7	2	10,0
10	1	5,0
11	1	5,0
12	2	10,0
16	1	5,0
20	1	5,0
26	1	5,0
Total	20	100,0

Però només desconeix com ha accedit al càrrec el director un 15%, i hi ha un 5% que certament desconeix també el tipus d'accés, perquè òbviament no va ser impulsat pel claustre. La resta de professorat sap la manera en què va accedir-hi; va ser una proposta d'inspecció per manca de candidats, o bé fa referència al darrer accés per presentació de projecte i selecció de la comissió.

Accés de la direcció

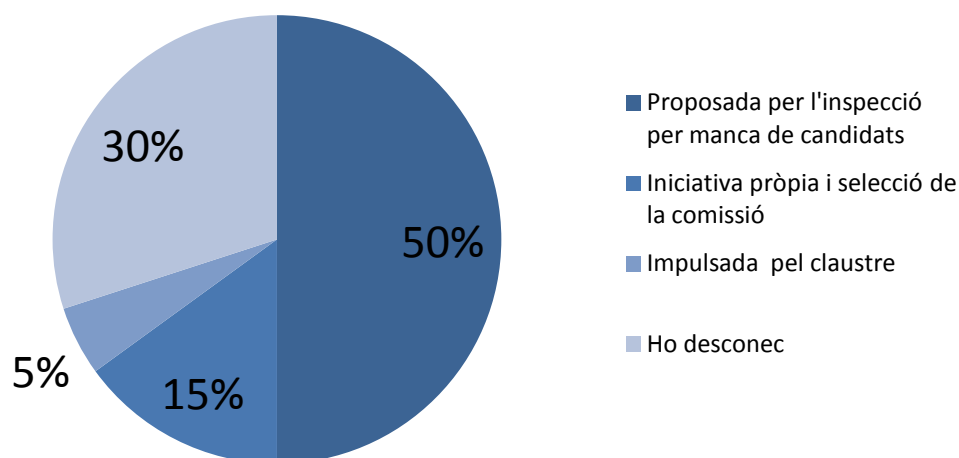


Figura 37 - Qüestionari professorat: accés de la direcció

El perfil professional tant del director com de l' ex directora és molt semblant : entren en la funció pública com a mestres. El director, que era professor de ciències, fa una segona oposició d'educació física per tenir accés a una plaça a Barcelona i al cap de pocs anys accedeix a l'equip directiu i després a la direcció, En l'any 2000 li concedeixen el trasllat a Barcelona a aquest barri després d'exercir com a tutor i professor d'Educació Física.

La trajectòria professional de l' ex directora es va fer des de l'especialitat de parvulari; també ràpidament accedeix a la direcció en centres del Baix Llobregat; són moments de canvi i impulsa la catalanització de l'escola, el procés d'unió d'una escola pública i una escola del CEPEC (Centres Escola Pública Catalana). Ambdós arriben a Barcelona per ser aquest el seu el lloc de residència

“Primer Sant Just, després Abrera... vaig tornar a Sant Just i vaig portar la direcció 3 o 4 anys. Jo vaig catalanitzar l'escola de Sant Just, on vaig tenir una oposició d'un grupet de mares que em deien “somos castellanas y a ver qué me había creído” però des de l'ajuntament em van donar suport, i vam passar a ser escola catalana sense més problemes.

Des de Sant Just vaig concursar i vaig anar a dalt de tot de Sarrià, en un edifici magnífic, i vaig agafar la direcció. Com a directora, vaig col·laborar en la fusió amb una escola del CEPEC. Va ser molt, molt complicat,

perquè venien amb una imatge prefixada que nosaltres treballàvem com abans de la guerra, i llavors, al fer la fusió, es van adonar que a molt nivells estàvem treballant molt bé. Va costar moltíssim, era una escola que havia de tancar i tenien un pla de centre molt definit, però nosaltres també. De fet jo vaig accedir a aquella escola per escola catalana, si no, no hagués pogut accedir-hi; jo vaig partir de la base d'agafar el millor nostre i el millor d'ells, i els deia: unim-nos i podrem ser la millor escola de Barcelona” (CAS 5-EXD)

Dirigir un centre ,quan no es formava part de la plantilla de professorat, no està exempt de problemes amb el claustre. El director tenia ja les seves reserves quan se li va fer la proposta, tos dos pensen que el professorat relaciona aquest tipus d'accés amb lligams amb l'Administració

“Quan m’ho va plantejar l’inspector em feia por, perquè si jo ,estant de professor, m’hagués arribat una direcció de fora, hagués pensat que era algú molt lligat a inspecció... però vaig tenir molta sort que aquí ja havien triat una mestra del centre i la van proposar de cap d’estudis, i hi ha estat fins ara al juny, i la secretaria també la van proposar, encara hi és, i tots tres vam coincidir en molts punts i vam poder fer una bona pinya. (CAS 5-DI)

“Em feia por anar un lloc que no coneixia, em van dir que tindria tot el recolzament de l’administració i jo, com un repte personal, vaig pensar que si havia solucionat tants problemes i no havia sortit malament, aquesta vegada també me’n sortiria. A mi ningú em va fer traspàs, és la veritat , ningú parlava bé de l’antic director i la cap d’estudis m’anava dient, i el més traumàtic era no saber res de l’edifici, no saber els noms dels mestres.... Vaig anar-hi per un any i vaig estar-n’hi 6.. ” (CAS 5 – EXD)

Ambdós van tenir problemes en els primers mesos de l'exercici: l' ex directora, perquè arribava en un moment en què el claustre es trobava dividit i d'inici no va ser ben rebuda per un grup de professors, però la seva perícia i expertesa la van fer sortir-se de la situació i va ser després una directora molt estimada durant els sis anys que va exercir el càrrec

“Vaig tenir sort, perquè hi havia un tàndem de tres senyors grans, amb un llenguatge violent, un d’ells em va prohibir tocar l’ordinador meu, perquè

ell era l'únic que sabia informàtica, però jo el vaig obrir i li va semblar que sabia més del que en realitat sabia, al dir li que el feia servir i que confiava que me n'ensenyés, es va suavitzar el tema; en aquell temps no tenia res a perdre i era jove. Un altre em va dir que hauríem d'anar a Inspecció i davant de tot el claustre va dir -" aquesta directora que s'ha presentat no coneix l'organització del centre, m'ha donat infantil i jo he de tenir hores per a gestió" i- Deu em va ajudar, li vaig dir:- Ho tenia pensat, jo sóc especialista d'infantil, i ens partirem el curs, i el vaig desarmar. Van intentar que hi hagués enfrontament, però va durar poc." (CAS 5-EXD)

El director actual, tot i tenir una bona entrada amb la incorporació de la cap d'estudis de l'anterior equip, es va haver d'enfrontar a una denúncia a Inspecció

"El primer any, molt dur; va ser al final del segon trimestre, molt dur.. Una mestra va presentar un escrit amb acusacions a la inspecció, que m'ho va comunicar de seguida, al cap d'uns dies va venir la mestra a donar-me el document i li vaig dir que a bones hores, que ja el tenia. Va venir la inspecció al centre, vam parlar tots tres i després vaig fer un claustre, en el qual vaig explicar-ho tot punt per punt. Al final, la mestra va reconèixer que havia estat mal aconsellada, va retirar la denuncia i va demanar que no constés l'entrada de l'escrit. Aquesta mestra va continuar a l'escola fins el curs passat i, és més, vindrà al dinar de Nadal, no li guardo cap rancúnia. No era allò que dius una divisió de claustre, per això ens va sobtar tant, perquè no veia un grup en contra." (CAS 5-DI)

La motivació per agafar la direcció ve determinada per un desig de fer una exercici transparent, en què tothom conegui el perquè s' actua i es prenen decisions

"Motivació, no ho sé... en el cas concret de l' escola anterior a aquesta, feien coses que a mi em semblaven fosques i allà anava fent propostes de fer-ho d' una altra manera, i aquí he fet el mateix, sempre clarificar el que faig. Avui mateix he fet una reunió i els he dit que diguessin tot el que no veien clar i no han dit res, no sé si és que tenen por, o és que som meravellosos (riure relaxat). He procurat, i els dic: jo tinc les portes obertes i no vull que hi hagi racons foscos.... Quan vaig entrar, sí que n'hi havia, per exemple decisions sobre tutories o qüestions de menjador,

història de llibres... Vaig decidir mostrar totes les decisions i ho lliguem i ho mostrem.” (CAS 5 –DI)

“Vaig pensar que hi havia feina a fer, tenia un bon equip directiu. Era un acte de covardia no fer-ho per difícil; sí que vaig pensar que, si el claustre em plantejava problemes o tenia un problema personal de rebuig, me n’aniria. Però ells veien que jo no anava per ser directora costi el que costi, sinó amb ganes de treballar i que estiguessin bé.” (CAS 5-EXD)

La tècnica del districte ha estat present en la primera i segona presentació del Projecte de direcció

“Ell va dir que volia tornar a ser director i es va presentar amb molta il·lusió, segur que molts professors estan capacitats per ser directors perquè tothom sap programar, però hi ha un tema molt important, que es tirar endavant una escola tan complicada i ell va dir que ho faria. Està molt compromès amb l’escola, respecte al projecte que va presentar, el més important eren les ganes de fer-ho amb il·lusió i realitat . Em va agradar.” (CAS 5-AL)

Un 50% dels professors, quan es van presentar a la convocatòria fa 4 anys, ell no era al centre, però sí en la renovació actual. Un 60% diu desconèixer la motivació que té per ser director, l’altre grup de professorat apunta les tres possibilitats que dona l’ítem del qüestionari.

Motivació direcció

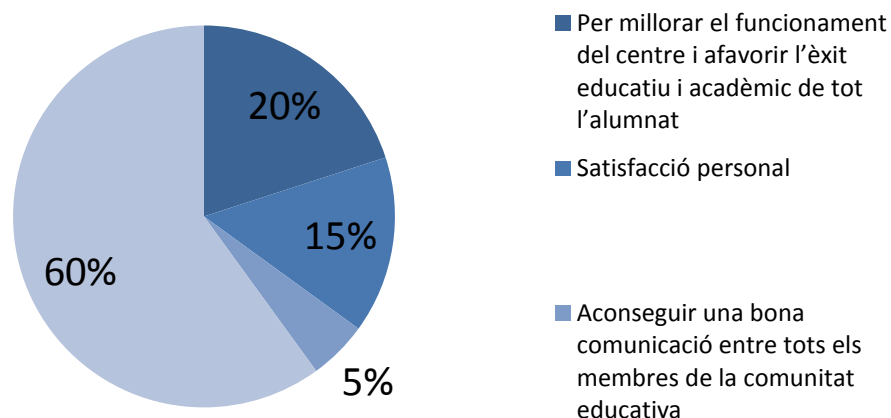


Figura 38 - Qüestionari professorat: motivació direcció

La formació per a la direcció la valoren, però tant el director com l' ex directora donen molta importància al desenvolupament de les habilitats personals per aconseguir un bon tracte amb les persones. Valoren l' experiència que s'adquireix amb l'exercici en càrrecs de gestió anteriors a l'accés a la direcció

“Vaig fer primer de secretari i després de direcció. Que sigui necessària la formació per als novells sí, però el que veig és que com que aprens les coses de tracte humà, perquè la part de papers l'aprens, però com s'ensenya a tenir un bon tracte amb les persones? els mestres, els pares..., Recordo que en aquells cursets en què estava el professor Antúnez, que parlava de les tres potes del tamboret... sí que, però això, l'experiència també t'ho ensenya, és qüestió de mà esquerra. És difícil, recordo els cursos amb l'inspector, on et parlaven de papers, sí però no m'interessa... Em van agradar el cursos de l'Albert Serra sobre conflictes” (CAS 5-DI)

L'exdirectora tenia una molt bona formació en aspectes curriculars i va participar activament en la formació de mestres abans de la implementació del currículum de la LOGSE. Em fa referència sempre a l'aprenentatge dels nens i com la funció de la directora és aconseguir la motivació dels mestres

“Ningú ensenya als directors a ser directors, et donen pedagogia per ser mestre, però la direcció l'aprens per tu, amb l'experiència. Com deia en Tonucci, amb els nens s'ha d'obrir la cremallera per posar-hi el coneixement, el primer és fer al nen capaç d'aprendre... amb el claustre passa el mateix, la demanda tampoc pot ser uniforme per a tots. Jo ja, vaig tenir un mestre que em va dir “ Directora, és que els nens no saben res, no aprenen res” i li vaig dir “Ensenya'ls-ho tu, perquè si tu no ensenyes, no ho sabran mai” i, aquesta mestra ha d'estar al claustre, però no la pots enfonsar, perquè així treballes millor”.(CAS 5-EXD)

El professorat, en una gran majoria, desconeix tant la formació que té el director com si tenia experiència en càrrecs directius.

Taula 77 - Qüestionari professorat: formació del director

Formació del director		
	Freqüència	Percentatge
Formació específica en organització i gestió escolar	2	10,0
Ho desconec	18	90,0
Total	20	100,0

Ambdós directius reuneixen els requisits per accedir al càrrec, sobretot per experiència en gestió.

Taula 78 - Qüestionari professorat: experiència en gestió

Experiència en gestió		
	Freqüència	Percentatge
Era membre d' ED	4	20,0
Ho desconec	16	80,0
Total	20	100,0

Les propostes que fan els diversos informants per aquesta dimensió són respecte a la normativa que regula l'accés, sobretot al paper que juga la comissió d'elecció, els tres informants tenen experiència d'haver format part de la comissió

“Està bé el projecte, si no coneixes l'escola t'han de deixar un marge, potser la comissió és una mica tensa, la composició potser la faria més professional, potser millor al claustre, amb la Inspecció, els pares són convidats de pedra i això també ho he vist en les comissions en què he estat com a director. Al claustre és molt efectiu”. (CAS 5-DI)

La representant de l'administració local, la tècnica del districte, no acaba de tenir clar si quan arriba a actuar la comissió ja està tot decidit, constata la línia de continuïtat de les direccions per la qual ha optat el departament durant aquest any 2012

“ Eh... no ho sé, no sé si tothom té dret a presentar-se, he vist que en general hi ha consens, però no tinc clar si es dona a tot el professorat l'oportunitat. Ara veig que els que hi són, continuen... És clar, el canvi de direcció no deixa de ser una pujada d'escalafó. Em sembla bé que ho jutgin tots els sectors, amb el projecte, però igual hi ha d'altres mecanismes que donen més oportunitats, no ho sé.” (CAS 5-AL)

La reflexió de la inspecció abasteix diversos aspectes: la composició, tot i que li sembla adequada, tal com han relatat els altres informants, ressaltava el poder que té el claustre en comparació amb els altres estaments. Pensa que funciona si la persona és potent i el claustre la recolza, però ha sentit parlar a companys d'inspecció de casuístiques molt diverses. Manté el criteri d'acord amb la normativa, que només es pugui presentar una direcció de fora del centre, si no, no hi ha candidatura.

“S'hauria de modificar, però no sabia dir com. És difícil objectivar si és una persona del centre que la volen de seguida li donen un 10 al projecte; si no li posen el 10, sembla que no la volen. S'ha de valorar el projecte i les habilitats per exercir la direcció. Si es donen alhora, molt bé, però si la persona presenta un bon projecte, però no té les característiques de lideratge i, capacitat de comunicació porta problemes. El claustre té més poder que no pas el CE, però no ho veig malament. Depèn de si el claustre és capaç de dirigir bé el procés. Si hi ha enfrontaments és difícil. Li dono voltes, però no trobo quin seria els punts de canvi. Soc de l'opinió que primer s'ha de fer l'esforç, tot el que es pugui perquè surti del centre; només en el cas que no hi hagi candidatura em sembla bé que vingui d'un altre centre.” (CAS 5-IE)

I el professorat, en un 80% , també faria modificacions a la normativa d'elecció de la direcció.

Acord normativa elecció

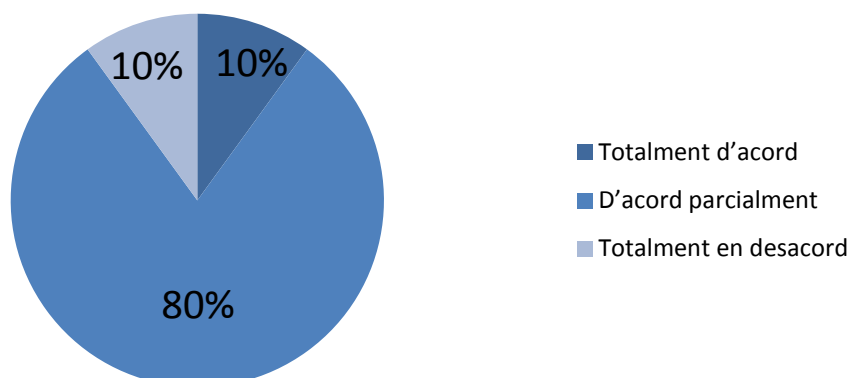


Figura 39 - Qüestionari professorat: acord normativa elecció

Respecte a si la formació s'ha de considerar un mèrit o un requisit, no es decideixen, però sí que accentuen la importància de tenir formació en temes de lideratge i habilitats personals per comunicar amb les persones, i intervenir en conflictes

“Ha de tenir habilitats, qualsevol no pot manar, es pot donar formació en habilitats directives: de tracte de personal, de portar reunions, d'intervenir amb mediació en conflictes, de liderar...” (CAS 5- AL)

“Soc partidària de la formació, però no com es fa, conec una persona que em va dir que el curs que han fet en l'administració que estava molt bé i era una persona molt potent, de la qual em refio, però de les que es faran ara, de 60 hores d'inducció, em sembla molt insuficient i l'orientació és molt legalista, jo crec que s'ha de donar formació en lideratge. L'altre dia ens van explicar que la formació aquest curs serà tota a cost zero i que la farà personal del departament a dintre del seu horari i sou. “ (CAS 5-IE)

Aquest cas reuneix unes característiques molt específiques. Són destacables, que en el decurs dels darrers 14 anys i en dos casos no hi hagut cap candidatura a la direcció i han tingut les dues direccions de mestres provinents d' un altre centre. En aquest moment tampoc hi ha cap mestre amb interès clar per ocupar el càrrec.

Interès per ser director/a

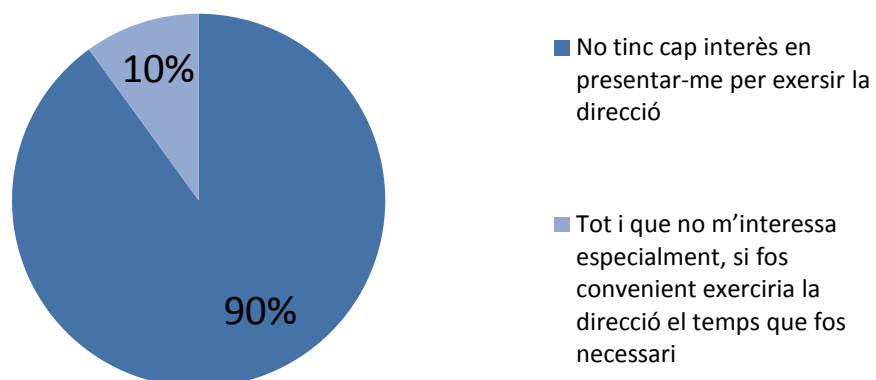


Figura 40 - Qüestionari professorat: interès per ser director/a

DIMENSIÓ: 2EX – Exercici de la funció directiva: funcions que desenvolupa, lideratge, dificultats, suports, valoració de les compensacions, grau d'autonomia i propostes .

Objectius de la recerca que responen a aquesta dimensió :

Caracteritzar el model de direcció en exercici en funció de la prioritat d'accions que es desenvolupen en la pràctica directiva.

- a) Descriure les fases de desenvolupament professional de la direcció i les principals dificultats en cadascuna d'elles.
- b) Caracteritzar el model de direcció en exercici en funció de la prioritat d'accions que es desenvolupen en la pràctica directiva.
- c) Recollir les propostes de millora per a cada etapa en referència a la legislació vigent i a la tradició i cultura en l'exercici directiu.
- d) Analitzar la valoració del càrrec i del seu desenvolupament des de la perspectiva del diferents estaments que intervenen en l'elecció i cessament de la direcció: el professorat, les famílies i l'administració d'ensenyament, l'administració local, així com de la direcció i dels ex director/es.

Les funcions que prioritza el director del centre deriven, per una banda, de la seva motivació per ser director, comunicar al claustre les decisions que es prenen i per altra derivades del context en el que està ubicada l'escola. Ja l'anterior directora va haver de prioritzar la seva tasca dirigint-la a aconseguir mitjans per poder atendre els nens i nenes

“Hi havia molts nens amb polls, mares que cridaven, dos que es barallaven a la porta i que les feia entrar perquè no ho fessin al carrer, una mare que s'emborratxava i no venia a buscar el nen.... És el que l'havia d'entomar, una mestra, em va explicar que un nen entremig de les classes va dir -“saps que? el meu pare és molt tremend, va i li tira la sopa al cap de la mare...”. Un alumnat difícilíssim i un cansament psicològic i físic terrible...Vam sortir als diaris per una lluita, ens volien posar uns trituradors del mercat del peix al costat de l'escola. Quan ho vaig explicar al Departament, em van dir que, menys treure els nens al carrer, que fes el que cregués. Vaig mobilitzar les mares de l'escola, l'associació de veïns i

vaig trucar als mitjans de comunicació i no s’ho esperaven i els vaig fer una proposta diferent, em va acusar de demagògia i vaig dir que trucaria a la TV i es veuria qui feia demagògia, i es va aturar.” (CAS 5- EXD)

Actualment al director també prioritza la solució del problemes socials que tenen les famílies

“Entro a les 8.30 i dedico un hora, a vegades més, als pares, i després una hora més a la sortida. Aquí tot gira al voltant de l’economia: que si els llibres, el menjador, van pagant a poc a poc. Varia molt la gent que recull als nens; hem hagut d’arbitrar un sistema de carnets. Aquests dues hores són molt intenses i són les que més maldecaps em donen. Per exemple, ahir se’n va presentar una família romanesa que encara no ha pagat el llibres, però s’ha donat de baixa i ha de negociar com farà el pagament. Tot és més difícil, perquè no tenen ni el mateix idioma ni la mateixa cultura”. (CAS5-DI)

El professorat té una percepció diferent: percep que el director ocupa majoritàriament el temps per organitzar i gestionar el centre i per liderar projectes sumen 70% del professorat. Tot i ser un espai molt intens per al director, només un 15% manifesta que aquesta és la funció a la qual dedica més temps.

Taula 79 – Qüestionari professorat: funcions

Funcions		
	Freqüència	Percentatge
Representació	1	5,0
Direcció pedagògica i lideratge de projectes	5	25,0
Relació amb la comunitat escolar	3	15,0
Organització i funcionament	9	45,0
Acompliment de documentació	2	10,0
Total	20	100,0

La inspectora també valora com el professorat la tasca que fa de planificació, juntament a la dedicació amb els pares. Explicita també la bona integració al centre

“Es dedica molt a la relació amb els pares, a donar explicacions. La tasca institucional la fa molt bé a dintre i a fora, però molt amb els pares. De manera molt coordinada amb l’ ED, és el rei dels excels: tota la planificació la té molt ben organitzada, amb tots els elements coordinats.

Té les coses molt clares, sap posar límits, sobre tot amb els professionals externs, sap dir el que els correspon i el que correspon al mestres. Ara no es nota que va venir de fora.” (CAS 5-IE)

La tècnica de l’administració del districte és conscient que, en aquest sentit, en aquesta escola hi ha molta feina

“S’ha de dedicar molt a gestionar recursos per a tot, per a llibres, per al menjador, fins el més elemental... Aquí és una lluita constant, els pagaments els fan fraccionats” (CAS 5-AL)

Compta amb un bon Equip Directiu i ha aconseguit implicar les coordinadores de cicle.

“Va costar molt implicar a més persones que l’ ED; ara hi ha un equip de 4 coordinadores a qui arribem propostes del claustre i decidim, però els primer anys no era possible, ho fèiem amb l’ ED i després es passava al claustre... ara som un grup més ampli que prenem les decisions que comentem...” (CAS 5-DI)

Tenir un bon equip i potenciar-lo li ha permès distribuir el **lideratge**. Sí que creu que és capaç d’entomar els problemes i de tenir un nivell d’exigència.

“No controlo ni poc ni molt, tinc una bona cap d’estudis, que té bon contacte amb el professorat i ho fa molt bé, jo no és al que dedico més temps, si hi ha problemes sí que en venen a mi. En canvi, a controlar menjador, patis, matrícula, ordinadors, i m’ajuda molt la secretària, que ho fa i m’ho explica” CAS 5- DI)

El professorat, també en aquest aspecte, percep diversitat en l’exercici del lideratge, tal com es constata en la següent taula, des de qui considera que

controla totes les activitats fins al 30%, que considera que dona autonomia per a la realització de projectes.

Taula 80 - Qüestionari professorat: lideratge

Lideratge		
	Freqüència	Percentatge
La direcció controla el funcionament de totes les activitats del centre, i es situa en el centre de totes les decisions	6	30,0
Hi ha una direcció participativa que permet l'existència de responsables de projectes amb autonomia	5	25,0
Estructures (departament, equips de cicle, comissions, etc.) tenen autonomia per prendre les seves pròpies decisions	3	15,0
Des de la direcció es potencia la formació de grups, comissions i comunitats vinculades a projectes i que permeten la	6	30,0
Total	20	100,0

Per a la tècnica, qualsevol referència al director és motiu per lloar la seva dedicació i eficàcia, és evident que el té en gran estima i valoració

“Només puc dir-ne que coses bones, fa tot el que pot i més, és capaç d'arrossegar l'equip i tractar amb el pares i amb les AMPAS i és el que crec que s'ha de fer, així l'equip també ha de tenir la possibilitat de prosperar i poder accedir a la direcció” (CAS 5-AL)

Hi ha un 40% de professorat que percep que fa les funcions que li pertoen, davant d'un 60% que el troba amable i satisfet amb la feina. És una dada que es pot relacionar amb el 30% que el veu molt controlador i el centre de totes les decisions.

Habilitats personals

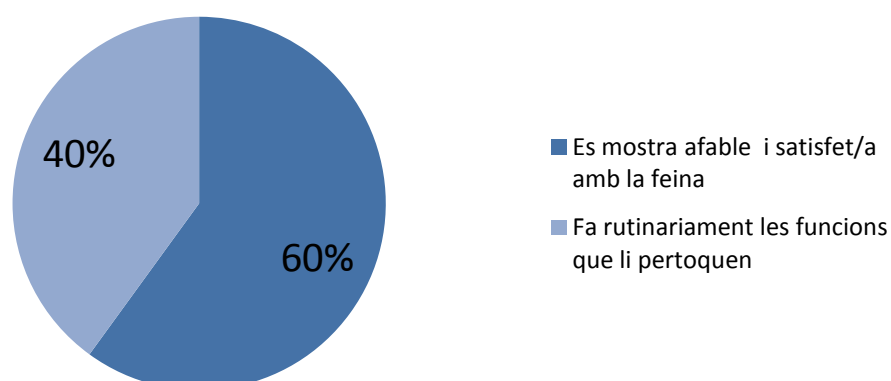


Figura 41 - Qüestionari professorat: habilitats personals

L'exercici de la direcció el professorat manifesta dues opinions oposades i en la mateixa proporció com un exercici derivat de la funció docent (és el que normativament està vigent) o professional.

Direcció professional

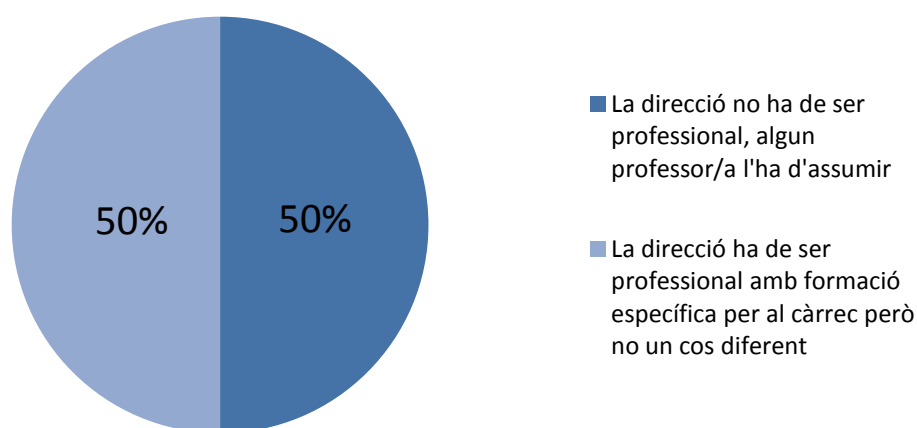


Figura 42 - Qüestionari professorat: direcció professional

L'exercici de la direcció en un centre d'aquestes característiques necessita suports externs per poder dur a terme la feina, l'ex directora va exercir en un moment en què no li van faltar ajudes ni el recolzament de l'administració

“Nosaltres havien de treballar amb l’EAIA (Equip d’Atenció a la Infància i Adolescència), amb l’assistenta social, amb l’ajuntament, amb el departament per les beques i recordo que les anaven revisant i portava un gran paquet. Manca de mitjans?... en aquest moment no hagués tingut les ajudes que vaig tenir. Vaig integrar famílies gitanes, que volien el menjador, i com a condició havien de portar els nens a l’ hora, s’hi van enganxar, van aprendre a llegir, després els feia pagar un euro per àpat... així els comprometia.” (CAS 5-EXD)

També va tenir autonomia per poder gestionar recursos

“Jo vaig tenir molt recolzament de l’administració. El claustre em va acceptar perquè pensaven que, com que venia de l’administració, es preguntaven: qui serà? i vaig dir soc una mestra, igual que vosaltres i van dir: no obriràs el menjador i vaig negociar amb l’empresa i vaig mantenir el menjador obert i el departament em va passar els diners necessaris d’una partida per a casos d’emergència i el vaig obrir.” (CAS 5-EXD)

En aquests moments, amb regulacions i pla sobre l’autonomia de centre, el director té molt problemes

“Els meus problemes per tenir ajuda són de serveis socials i aquest any ja no em poden atendre a ningú més. Hauria de rebre ajuda per resoldre els greus problemes econòmics que tenen aquí les famílies. Aquí el menjador ens deixa un marge, que ens permet avançar els diners, jo ho explico tot al Consell Escolar i amb això o amb la negociació amb les famílies dient: paga 1 euro a la setmana, ara em passa que hi ha qui no pot pagar res. La Caixa em dóna alguns diners i els gestiono jo, ho inverteixo en llibres i amb aquest diners vaig omplint forats de famílies que no podrien fer res.” (CAS 5-DI)

Els mestres participen, col·laboren amb tota aquesta situació?

“Quan vaig entrar aquí hi havia mestres que pagaven els llibres dels nens, no hi havia diners. I Ara hem aglutinat amb un sol compte els diners. D’aquesta manera tenim més coses i que el primer dia de classe: tenim llibre, hagin pagat no. L’editorial també avança molt. Aquí tenim una situació molt dura. Som CAE (Centre d’Acció Preferent), però no reconegut

„perquè l’ ED anterior no ho va voler; per tant, no tenim les ajudes i, és clar, s’han obert més les peticions” (CAS 5-DI)

En comentar si les compensacions salarials i professionals que es reben són adequades, els diversos informants consideren que no, que s’ha perdut la consideració social i que el complement de direcció és una quantitat molt baixa si es té en compte l’augment d’hores i la responsabilitat

“Si la persona que entra a la direcció busca diners o prestigi, no, perquè totes les bregues m’arriben a mi, has de tenir il·lusió. Aquesta escola és com casa meva. El reconeixement social és molt difícil que es doni, però com a mínim s’hauria de donar l’econòmic. Si més no, hi ha professors que vulguin ser directors, potser cal establir més compensacions...”

(CAS 5-DI)

“No està ben remunerat. A secundària depèn de la grandària, com a molt 700 Euros els centres grans; en la meua època jo tenia 28 grups i cobrava 350 Euros i l’augment de feina i responsabilitat no té color”

(CAS 5-IE)

Per al professorat l’exercici de la direcció està.

Taula 81 – Qüestionari professorat: compensacions

Compensacions		
	Freqüència	Percentatge
Força recompensat econòmicament i professionalment	1	5,0
Correctament recompensat	8	40,0
Molt poc compensat	11	55,0
Total	20	100,0

Les propostes giren al voltant de les noves funcions que contempla el decret de direcció, específicament en el que fa referència a l’avaluació de professorat, les compensacions econòmiques o l’acompanyament en l’exercici

“Vols que et digui la veritat? La primera vegada que em va tocar avaluar interins, els que anaven a oposicions, em va semblar molt malament, no s’hi està acostumat i la Inspectora em va ajudar i no m’agradava. Ara en veig la necessitat i ho faria a tothom. A mi m’avaluen cada any, i de quina manera, i a mi m’ha fet aprendre, ens hi hauríem d’acostumar i ens permetria saber coses que potser ara no sabem que podem fer millor.”
 (CAS 5-DI)

“Ha de rebre compensacions econòmiques i professionals per exercir el càrrec, sobretot per estar en escoles difícils, no sé... donar punts, per exemple...” (CAS 5-AL)

“Estic d’acord amb les funcions que determina el decret, però l’experiència i l’acompanyament és molt important. Hem de reclutar direccions motivades, és a dir persones que els agradi la planificació, la gestió, l’organització i el control de la gestió, l’avaluació. A vegades es va a la direcció per interessos personals, per tenir uns mèrits... Jo sé d’un cas que penso: què hi fa, aquest, a la direcció? I a més a més, que veus que el centre està perdent i se li’n va el professorat bo, perd matrícula i està arribant al maltractament, i no en privat...” (CAS 5-IE)

Les categories desenvolupades en aquesta dimensió han permès veure la necessitat d’adequar les funcions directives al context on es troba l’escola, i de quina manera aquest condiciona les necessitats de les direccions per dur a terme la seva funció, En aquest sentit cal prendre en consideració la col·laboració d’altres serveis que, juntament amb els educatius, poden actuar en els centres, fent prevenció social i suplint les carències de les famílies amb recursos absolutament necessaris i previs a l’aprenentatge. La mare entrevistada explica

“Estic molt contenta del que fa: s’entrega a l’escola, li agrada, està aquí moltes hores. És molt fàcil parlar amb ell; en general, les famílies estan contentes perquè no és el típic que té uns horaris, en qualsevol moment si tens un problema està a l’aguait. I a sobre al professorat els treuen diners del sou, i mira que treballen són gent jove, que lluiten... Ara a sobre ens treuen la subvenció de llibres, ens han tret fins i tot hores de neteja; és molt fort, el patí s’inunda quan plou i diuen que no hi ha pressupost i les finestres no tanquen, però com que no hi ha pressupost...” (CAS 5- FA)

I les paraules de l'exdirectora

“És important que un director tingui uns objectius, però ha d'equilibrar l'equip pedagògic, l'alumnat que té al davant i l'entorn social, perquè totes les institucions són imprescindibles quan et trobes en la situació d'aquesta escola. Nosaltres els ateníem, però a les cinc de la tarda els meus nens estaven al carrer, amb les bandes que roben... vaig demanar que l'escola estigués oberta, com fan algunes escoles privades... S'havia d'organitzar que en les hores que no estaven a l'escola tinguessin un espai per ser-hi, però em van dir que l'ajuntament no podia resoldre els problemes de la societat i el departament tampoc podia” (CAS 5-EXD)

Ara es fa el programa *patis oberts*, que s'ha posat en marxa en moltes escoles de Barcelona i en d'altres poblacions. Cada cop es veu més necessari el treball en xarxa de les diverses institucions.

DIMENSIÓ: 3 SO- Sortida del càrrec directiu: durada del càrrec, causa de la sortida de l' ex directora, qualitat del relleu, acomodació a la sortida en deixar la direcció, aprofitament del bagatge, compensació en deixar el càrrec , valoracions i propostes per a aquesta etapa.

Objectius de la recerca que responen a aquesta dimensió:

- a) Descriure les fases de desenvolupament professional de la direcció i les principals dificultats en cadascuna d'elles.
- c) Recollir les propostes de millora per a cada etapa en referència a la legislació vigent i a la tradició i cultura en l'exercici directiu
- e) Comprendre la relació que es pot manifestar entre l'exercici de la direcció i la qualitat del relleu en la direcció.
- f) Definir les implicacions que comporta el final de l'exercici de la funció directiva per a les persones que deixen el càrrec, per a la persona que hi accedeix, per a l'organització en què exerceixen i per al propi Sistema Educatiu .

En Aquest curs 2012- 2013, l'Administració Educativa ha optat per potenciar la continuïtat dels directors/es en exercici, sempre que l'avaluació per la inspecció del centre hagi estat positiva. És una de les categories que presenta més controvèrsia entre els diversos informants. Ambdues posicions afavoreixen la continuïtat mentre l'avaluació sigui positiva, i la renovació al primer o segon període s'argumenten de manera que evidencien el que es dona en la pràctica. És poc refutable l'opinió dels que mantenen que en dos períodes màxim s'acaben les idees, que costa mobilitzar la institució, sobretot en centres de gran dificultat i d'altres que pensen que no es pot consolidar la feina que depèn exclusivament de les persones.

En aquest aspecte hi ha diversitat d'opinions entre els informants, sense que siguin postures rígides; hi ha més unanimitat respecte a la mínima durada que respecte al màxim temps que es pot exercir el càrrec.

El director del centre duu molt de temps exercint la direcció, però ha canviat de centre i opina

“Ara no recordo quant ha de durar, sí 12 anys, jo penso que t’han d’avaluar a fons i els períodes han de durar el que la persona doni de si ,

conec una directora que ho és des de fa 20 anys i és molt bona..., No hi posaria límit. Ara, ha d'haver-hi avaluació positiva per continuar” (CAS5-DI)

Majoritàriament el professorat pensa que el càrrec de direcció ha de durar mentre l'avaluació sigui positiva, però no es pot deixar de considerar el 35% que es decanta per la renovació en dos períodes màxim, amb més freqüència per 4 anys, sens dubte període molt curt per dur a terme un projecte tal com manifesten les direccions en exercici.

Taula 82 - Qüestionari professorat: duració del càrrec

Duració del càrrec		
	Freqüència	Percentatge
Rotatiu per un període 4 anys màxim	5	25,0
Ha de durar dos períodes 8 anys màxim	2	10,0
Mentre l'avaluació de l'exercici del director/a sigui positiva	13	65,0
Total	20	100,0

Tant la inspectora com la tècnica de l'administració local pensen que el canvi és bo amb els arguments reiterats davant d'aquesta postura

“Ha de tenir límit per la persona i per al centre també. Jo, en l'exercici de la direcció, vaig tenir la sensació que ja no podia donar més, ja sabia el que em dirien al claustre: les dificultats dels cursos, tot..., et buides. Si és un centre nou ho allargaria més, si ja està consolidat, dos períodes màxim.” (CAS 5-IE)

“No hauria de seguir en la direcció passat dos períodes màxim. Jo vaig estar en un centre en què la direcció era boníssima i va arribar al límit; ja no podia presentar-se més i l'equip directiu la recolzava, però es va donar el canvi i va anar bé, perquè el canvi és bo, aporta més...” (CAS 5 AL)

En aquest cas es presenten dues persones que han exercit el càrrec la major part del seu exercici professional, el director deixava el càrrec per trasllat de centre i l'ex directora també va efectuar els diversos canvis per trasllat. En aquesta escola

va exercir el seu darrer període com a directora després de 6 anys d'exercici i podia renovar, però veia a prop la jubilació i no va acceptar el compromís

“Jo m’havia de jubilar. Llavors tenia 59 anys, a més em vaig posar malalta, els últims anys estava molt cansada perquè es un centre que cansa... que cansa! estàs lluitant amb famílies desestructurades amb el menjador, amb l’assistenta social, amb la mare que beu, amb els nens que no els venen a recollir, tanta pressió i tant de temps que... després de 6 anys...Va sortir la llei que podia renovar el càrrec i l’administració volia que continués tres anys més, però m’havia de comprometre pels tres anys i vaig dir que no. L’any que em quedava el faria a l’escola anterior, però em vaig posar malalta i vaig estar de baixa tot l’any, i va anar bé, perquè havia de tornar a un lloc on estaven bé, la directora era un altra. I això que em va demanar si volia fer parvulari i em semblava bé, de fet que m’acollissin ja era molt per a mi, no m’importava gaire el curs que hagués de fer...” (CAS 5- EXD)

El relleu va ser molt poc pel director entrant, justificat per la malaltia de la directora que finalitzava i la continuïtat de la Cap d’Estudis en el nou Equip Directiu, relleus que tampoc li havien fet a la directora sortint

“L’anterior directora en va fer un traspàs d’una hora i escaig, i amb això vaig entrar al despatx. Recordo que em va entrar un pare a dir-me que no tenia diners i que volia beca de tot, i jo pensava: on són els diners, en quin calaix? El primer any va ser molt dur i a poc a poc te’n vas assabentant. Em va presentar al claustre i en aquell moment no em va semblar malament l’acollida, però durant el curs van posar travetes” (CAS 5-DI)

“Quan vaig marxar ningú volia ser director/a, ni la cap d’estudis del meu equip per motius personals, per cansament. Vaig parlar amb el departament per dir que cuidessin la persona que enviaven, perquè era una escola dura, que estava tot muntat, però que ho haves d’anar ajustant contínuament. A nivell de fer el traspàs, a mi no me’l van fer, perquè el director que hi havia se’n havia ant a l’institut i va venir un dia i em va dir on estaven les coses. L’anterior directora també havia sortit... no gaire bé. Jo, al director que em rellevava no li vaig fer un traspàs gaire extens. Tota la sessió que he fet amb tu no la hi vaig poder fer; jo ja no estava bé físicament. Vaig anar li vaig explicar on era tot i no vaig tornar;

de tota manera la cap d'estudis del meu equip es quedava i em va dir que ella era a l'escola i li ho passaria tot; tot estava escrit i jo vaig marxar molt tranquil·la...i no sé si ell t'ha dit alguna cosa... Amb aquesta persona, el nou director no es podia trobar sol de cap manera, jo vaig desconnectar, el director em va donar molt bona impressió i no li vaig explicar gaires coses.” (CAS 5-EXD)

El professorat que estava al centre quan es va efectuar el relleu manifesta opinions contràries amb molt poca diferència: un 25% creu que sí, que es va fer el traspàs d'informació, i un 20% ratifica que no els van veure treballar conjuntament.

Taula 83 - Qüestionari professorat: qualitat del relleu

Qualitat del relleu		
	Freqüència	Percentatge
Va rebre el traspàs d'informació de la direcció sortint i van col·laborar en el moment del canvi	5	25,0
No van treballar conjuntament la direcció sortint i entrant	4	20,0
Des de que sóc al centre no s'ha produït cap relleu a la direcció	11	55,0
Total	20	100,0

El relleu està poc establert en els centres educatius, sense cap establiment de períodes per realitzar-lo; per tant, sotmès a la voluntat o possibilitat que puguin tenir les direccions que han de fer l'intercanvi d'informació com expressa la inspectora

“Els relleus, malgrat que tu, com a inspectora, ho potencies, de vegades si l'equip no es de continuïtat es fan malament... Una vegada vaig tenir un cas en què em vaig haver de posar molt dura, perquè fins i tot volien denunciar al secretari sortint per qüestions que no tenien cap ni peus , això perquè era un centre difícil... (CAS 5-IE)

El director de l'escola no pensa en aquesta situació, de fet no se l'ha hagut de plantejar però sí que ha vist una professora per a qui no va ser fàcil

“Només en una ocasió, la cap d’estudis, que l’antiga directora deia que era l’Alma màter de l’escola, es va quedar a l’aula d’acollida, i potser li va costar. Deixar de ser director i quedar-me al centre no m’ha passat ma; bé, de fet és que deixava de ser director perquè no tenia la plaça definitiva, ara sí que em passaria... Crec que la possibilitat de marxar, que ara es contempla, s’ha de mantenir, recordo una companya que deia que ella no podria quedar-se en un lloc on ha manat. Si es tracta d’una direcció tensa, has de marxar, però si és una situació tranquil·la, no té perquè ser problemàtica.” (CAS 5-DI)

“Quan es va fer la fusió de l’escola de Sarrià, vaig pensar que no havíem de continuar ni el director del centre privat ni jo, millor gent nova. Una professora del centre privat es va presentar com a directora i jo m’havia de quedar com a companya del claustre, però vaig venir en aquesta escola per dirigir-la. Em feia il·lusió tornar a l’aula. Sempre et trobes en que hi ha gent que està molt a favor teu i d’altres en contra. El que més tranquil·litat em dóna, personalment, és que de tots els centres en què he estat, quan hi he anat, sempre m’han rebut molt bé. Jo estic contenta de haver sigut directora.” (CAS 5-EXD)

La tècnica és partidària del progrés professional

“El millor és que pugi passar a espais de programació, d’intervenció, de diagnòstic a les aules Si no, és una pèrdua important, s’haurien de buscar mecanismes per aprofitar el seu bagatge.” (CAS 5-AL)

La inspectora aporta la seva experiència personal, quan va deixar la direcció i va continuar a l’institut i les situacions que ha viscut com a inspectora en altres centres

“ Jo, quan vaig deixar la direcció, tothom em deia que marxés del centre, i jo deia: Per què, si és el meu centre, si hi tinc molts bons companys, si faig les assignatures d’administració d’empreses que m’agrada?... I ho vaig pagar car. Sent una persones que tenia molt bon tracte personal, que sabia dir les coses i les deia bé... però de cop i volta et tornes transparent... Aquelles persones que venien i t’explicaven les seves coses personals, que pensaves que hi tenies una relació de confiança, es diluïen... Jo, que sóc emocional, pensava, què ha passat?... I d’altres que

s'aprofiten que ja no ets directora per matxucar-te professionalment, molt subtilment, però jo em vaig trobar així.... per part d'una persona, i ho vaig viure molt malament... En aquell moment vaig veure que la meva etapa estava acabada en aquell institut. Em van proposar per a la Inspecció i vaig dir que sí” (CAS 5-IE)

Al davant d'aquesta situació **proposa** participar en el concurs de trasllat, situació que el Departament facilita perquè s'hi tingui prioritat. En l'anterior delegació, ja sent inspectora, cuidaven les direccions que finalitzaven

“Deixar la direcció comporta sentiments de soledat, d'estrès,... al Vallès fèiem un acte de reconeixement a tots els directors sortints i entrants, era un acte molt sincer, amb tots els tècnics i la inspecció, una mica de parlaments i amb un petit detall per a cadascú” (CAS 5- IE)

El 80% del professorat opina que en acabar l'exercici de la direcció s'ha de possibilitar que es pugui triar. Potser el tractament personalitzat és el més adequat a seguir.

Acomodació

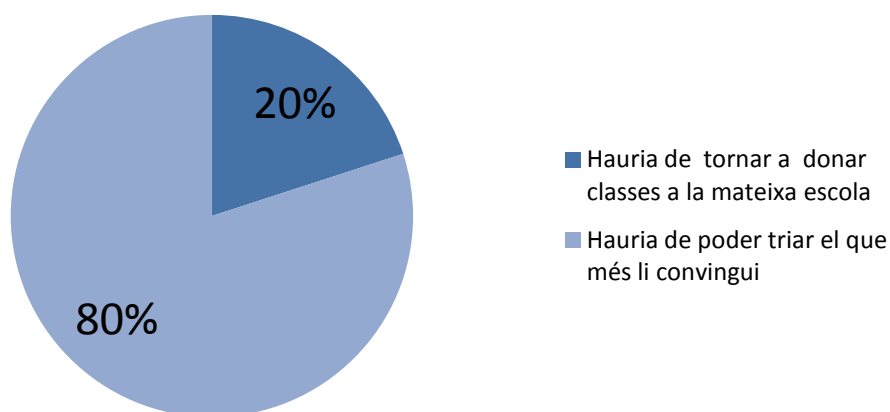


Figura 43 - Qüestionari professorat: acomodació

E. Tancament

És un cas molt especial. No em deixava indiferent anar a l'escola i parlar amb la direcció, amb l' ED o amb les mestres: Sempre sortia colpejada per la situació que els nens i nenes tenen a fora de l'escola. Però alhora la il·lusió amb què treballa l'equip docent fa pensar que l'educació dels infants en situacions

familiars de pobresa es pot compensar a l'escola. És el lloc on troben un espai de benestar que els ofereix la possibilitat de compensar les deficiències d'origen. En aquest context és evident que l'escola necessita el recolzament d'altres institucions educatives, no són suficients els recursos de l'escola per superar situacions extremes de marginalitat.

L'escola ha comptat en els darrers 15 anys amb direccions que han sabut entomar la situació que se'ls presentava i donar resposta social i educativa amb eficiència. Les dues darreres direccions, sense pertànyer al claustre del centre, i amb una arribada no exempta de dificultats, s'adapten, superen les dificultats que els presenta el claustre i planifiquen un projecte de direcció que dóna la resposta educativa necessària. En aquest moment la normativa per a l'accés a la direcció estableix prioritat a la candidatura que surt del claustre del centre. Només es pot presentar una candidatura externa en el cas de que no hi hagi candidats. En aquest cas l'exercici de direccions externes no ha comportat dificultats, sí que el director apunta la necessitat de comptar amb un temps per poder fer un projecte de direcció real i adaptat al centre.

D'alguna manera s'haurien d'evitar les situacions en què la direcció es trobi amb dificultats en l'inici, que es posen de manifest només accedir a la direcció. Tot i que l'encàrrec de dirigir una altra escola no és una pràctica nova, en algun sector del professorat domina una cultura d'obstrucció que potser es podria entendre pel fet que es considera una situació *in extremis* i s'assimila la persona a algú depenent de l'administració; si es convertís en una pràctica més habitual i valorada podria anar canviant aquesta postura.

Les etapes de desenvolupament professional, tant del director actual com de l'ex directora presenten característiques similars, pràcticament exerceixen sempre la direcció, han adquirit les competències amb l'exercici, valoren la formació, però acostada a les destreses que es necessiten per a l'exercici i sobre tot en temes de conducció de grups i lideratge. Tots els informants han considerat la necessitat de modificar el tipus d'accés, destaquen les dificultats que presenta, però no tenen propostes que puguin millorar-la.

El director, segons tots els informants, exerceix amb eficàcia la funció directiva; es pren en consideració un sector important del professorat, que considera que fa rutinàriament les funcions que li pertocquen. Semblaria, a la vista d'aquesta dada, que el director dirigeix, però no té lideratge entre un sector del claustre.

La sortida de la direcció és relatada pels informants bé per la pròpia experiència o bé per haver viscut altres casos com un moment important en el desenvolupament professional de la direcció. En aquest sentit les mesures que pren l'administració, tot afavorint el trasllat a d'altres centres com a docent o optant a la direcció, pot pal·liar les dificultats que comporta.

La participació de les famílies en centres amb un gran nombre d'immigrants és molt poca respecte a temes generals d'escola com al seguiment del desenvolupament dels seus fills. Només s'ha pogut entrevistar una mare veterana en l'escola, que coneix els problemes, però que valora la tasca que duu a terme la direcció i l'equip docent. És molt crítica amb la manca d'ajuda que reben de l'administració.

12.6 Narració del cas 6: Un director històric

Un director històric perquè la llarga permanència en el càrrec el fa coneixedor de l'evolució de la direcció, des de l'elecció pel claustre fins aquest curs que ha renovat ja amb la normativa del decret que desenvolupa la LEC.

A. Característiques del cas

Objectiu (g): Relacionar el context i la pròpia institució amb l'exercici de la funció directiva.

Taula 84 - Variables CAS 6

VARIABLES	CAS 6
Etapes	Secundària obligatòria i post obligatòria
Grandària	2 línies d' ESO. 2 Batxillerats Cicles formatius 55 professors/500 alumnes
Ubicació	Barcelona Sants – La bordeta 18.000 habitants
Nivell acadèmic	Baix
Accés a la direcció	Elecció claustre Elecció:Projecte de Direcció Renovació
Sortida de la direcció anterior	Canvi fa 22 anys Jubilació
Antiguitat al càrrec	22 anys
Gènere	Home
Entrevistes realitzades	Individuals 2 (1 DI i IE) Grup 1 1/7 FA
Qüestionari Professorat	20
Total informants	29

B. Justificació de l'elecció del cas

Aquest cas reunia dues variables diferenciadores: estar ubicat a Barcelona i tenir una direcció que duia més de vint anys en el càrrec. El contacte amb la direcció del centre es realitza a través de l'Inspector de l'Institut, el qual coneix el director des de fa molt de temps, perquè ell també ha fet de director al mateix districte, en un institut proper.

El cas s'inicia al desembre del 2011 amb l'entrevista amb el director, i es tanca amb les dades que es tenen el juliol del 2012. Es donen moltes dificultats per establir relació amb la resta d'informants. El director no creu convenient que la investigadora es presenti i passi el qüestionari personalment al professorat, ni en un claustre ni en les reunions d'equips docents; però es compromet a fer arribar els qüestionaris al professorat. Durant els mesos successius, trucar al centre assíduament per preguntar pels qüestionaris és una tasca improductiva; a finals de juny puc recollir 20 qüestionaris, però estan incomplets; no hi són incloses algunes preguntes relatives a la valoració de l'exercici de la direcció de l'institut, en total 7 ítems no són al qüestionari i, per tant no n'hi ha informació.

L'entrevista amb el tècnic del districte no s'ha pogut concertar: un telèfon que no contesta i uns correus que tampoc reben resposta. L'entrevista amb grup de pares i mares també costa molt de fixar i, quan finalment hi ha una data per fer-la, els pares que estaven en el centre per entrevistar-se amb el tutor/a són convidats a entrar en la sala on ens reuníem. La majoria accepten i es du a terme. Dos d'ells estan vinculats al centre i pertanyen a l'AMPA i al Consell Escolar; la resta fins a set, tenen poc coneixement del centre, però es va poder recollir la seva opinió sobre l'exercici del director. Només 1 pare és autòcton i parla en català, el sis pares i mares restants són estrangers: 1 marroquí, 2 equatorianes, 1 peruà, i 2 romanesos.

La informació rebuda pel director es contrasta amb la de l'inspector i, en menor grau, amb les famílies. Durant el procés de recollida de dades es contempla la possibilitat de desestimar el cas per a la recerca, però el perfil del director i la seva trajectòria professional han estat exposades en una llarga entrevista de tres hores; aporta informació intensa i extensa, cosa que permet contemplar unes característiques de la pràctica directiva singulars i saber quin ha sigut el desenvolupament de la direcció en el sistema educatiu, definit per la normativa, o per la pràctica, informacions que es fan paleses en aquesta figura directiva i no

recollida en cap cas. L'inspector del centre també ha parlat, en una llarga entrevista de gairebé tres hores: la figura del director, l'evolució de l'institut i a més com a director en exercici abans d'arribar a la inspecció i membre d'associacions professionals (FEAEC i AXIA) exposa opinions i reflexions sobre l'exercici de la direcció. Aquestes raons fan incloure el cas en la recerca, amb les limitacions que s'han exposat. S'han recollit, de fonts documentals, dades que permeten tenir una visió del centre on es situa la recerca.

C. Contextualització del centre educatiu: ubicació del centre i escola i comunitat

L'institut està al barri de Sants - La Bordeta, és un barri del districte de Sants - Montjuïc de la ciutat de Barcelona. El barri es troba situat a la part baixa de l'antic municipi de Sants. La Bordeta té una població de 18.727 habitants, El 53,8% ha nascut a Barcelona; el 8,2 % a la resta de Catalunya i el 21,5% a la resta d'Espanya. Ha nascut a l'estranger el 16,6% de la població (6 punts per sota de la mitjana del Districte). (CAS 6- FD- Ajuntament Barcelona)

“Jo crec que la zona escolar de Sants és la més dura de Barcelona, perquè hi ha molta escola privada - concertada, amb contrast de població i la pública agafa tot el sector més marginal. Un 90% va al sector privat”
(CAS 6- IE)

A l'any 1978 la Generalitat de Catalunya va obrir aquest centre públic. Abans estaven ubicats en un altre edifici que ja no existeix; l'edifici té molt bona aparença, l'immoble està en bon estat de conservació, té bones instal·lacions esportives i aules àmplies. S'hi accedeix des d'una plaça tancada a la circulació de vehicles. Està ubicat en una zona populosa i comercial del barri. En aquest centre es concentra un 80% de l'alumnat estranger, i un 10% de gitanos

“L'institut va patir radicalment l'impacte de la LOGSE, però en extrems inaudits; és dir, havia estat un institut de referència de BUP i COU; jo treballava al costat, i vaig conèixer una catedràtica que hi anava com per culminar la seva carrera, arribar allà era sùmmum... però la seva alegria no va durar gaire, perquè la distribució de la LOGSE va comportar que el centre, en aquell moment, (l'any 96, ara no) es quedés tota la població gitana, que ni un d'ells feia el BUP, i no només això: va ser una

loteria l'adscripció, el va condicionar, el va buidar, i la vinguda de la nova immigració, va ocupar les vacants que tenia" (CAS 6-IE)

Aquest episodi va convertir el centre en el que és ara. L'inspector recorda l'impacte que va tenir per a la zona l'entrada de població escolar d'ensenyament obligatori. Els instituts de BUP I COU, van passar de tenir un alumnat molt seleccionat a rebre tot tipus d'alumnes. Davant d'aquesta situació, van haver-hi instituts que s'hi van oposar radicalment, pensant que era possible tirar enrere la nova ordenació del sistema educatiu. El director de l'institut va acceptar la situació

"Et puc dir que instituts del centre van ser tant bel·ligerants contra la LOGSE que van espantar la clientela, van gestionar fatalment aquesta operació que va ser un trauma; centres que van pensar en "quant pitjor, millor" amb l'esperança que saltés la llei... Jo també era director en aquell moment i em vaig dedicar durant dos anys a evitar la davallada. Ens va arribar un alumnat que el professorat no estava disposat a suportar..., algun centre de l'eixample, protestant, protestant, va acabar amb el pitjor que hi havia... no sé pas quina va ser la gestió d'alumnes entre aquest i els altres instituts de la zona..." (CAS 6-IE)

El director des de l'inici va admetre la nova situació que es presentava i en l'actualitat continua defensant la matrícula de l'alumnat immigrant

"Jo sempre manifesto que, si se'm retiren els immigrants, em quedo sense ningú. Van passar de tenir la segona demanda de Barcelona a una demanda de 24 places per 90. Quan van començar a venir el gitanos, la gent catalana ja no va venir." (CAS 6-DI)

"Recordo que en el 99 s'havia convertit en un centre amb població singular, recordo la imatge del director fent bandera, i dient -assumeixo el que m'ha tocat i treballaré... a diferència d'altres centres, que en les reunions públiques es lamentaven. Però aquesta bandera, també he de dir, que no feia la impressió que comptés amb el suport majoritari del claustre." (CAS 6-IE)

L'inspector també corrobora que, en aquest moment, o és així o no és, perquè té molt poca demanda de matrícula

“Ha anat evolucionant i en aquests moments el gran conjunt del claustre, que és jove no és bel·ligerant ni molt menys, o és així o no és; Potser en l'any 96 hagués pogut ser d'una altra manera, però desconec què ha passat, no sé en quin moment és va quedar amb el sector més desafavorit... Li va tocar la grossa, els altres no tenen la situació extrema que té aquest. La preinscripció d'aquest any és poca i del mateix color, i a més, després s'acabarà d'omplir amb la gent que sobra, l'al·luvió potser ja no arribarà. Què va passar? És una intriga, és molt probable que fos l'arribada dels gitanos; és una població assentada, però amb hàbits escolars molt precaris, amb un absentisme molt gran. Ara hi venen poc, no els veus, perquè no venen. En aquest moment hi ha un gran gruix de sud-americans, i un col·lectiu xinès i com que gairebé sempre hi ha places, els pocs nous que arriben venen a parar aquí...” (CAS 6-IE)

L'alumnat és un col·lectiu sud-americà. Hi ha el tema de les bandes, que apareix i desapareix; en aquest moment ha sortit en premsa, tot i que és molt discreta la notícia, si es coneix l'institut el localitzes fàcilment

“Els conflictes, els pactes, els negocis és couen allà, mai a dintre, fora vol dir a la porta. Hi ha hagut intervencions de la inspecció facilitant l'expulsió, a vegades són coses que no controles, com extorsions. He participat en la dispersió d'alumnes. Alguns robatoris d'ordinadors, però sobretot hi ha baralles, no sé si amb el tema de la crisi n'hi ha més. No s'inhibeix al davant d'això ni ell ni la cap d'estudis, em mereixen un gran respecte, perquè són valents, i no sé si hi ha gaire gent que sàpiga el que s'ha de fer. Resolen” (CAS 6-IE)

No tenen les classes plenes, però no a tot arreu. En un curs que haurien de tenir 90 alumnes, no els tenen. Si a això hi afegim que, com que és un centre catalogat (de 4 categories, té la màxima) té un augment de plantilla, de 4/5 professors més. La suma de tots dos factors permet un altíssim desdoblament de les classes; és difícil trobar-hi més de 15/19 alumnes, comptant que hi vagin tots. Les classes són tranquil·les, hi ha un silenci absolut en el moment que s'inicien. En les diverses visites que he realitzat he trobat, si no era hora de classe, el director passejant i xerrant amb l'alumnat. Em diu que un director és com un “conserge

major”. L’inspector també comenta aquesta mateixa situació viscuda en les visites al centre

“Es veu que estan habituats a estar bé a l’aula, no sé si estudien, això no és tan fàcil de demostrar... ell té la teoria que si hi ha trasbals entre classe i classe, i quan entres veus a l’alumnat amunt i avall sense fer disbarats, els deixa fer, entenent que saben que quan comença la classe han de ser-hi;; això, en d’altres centres és molt poc habitual. Gaudeixen d’un alt grau de llibertat, no vol anar més enllà amb mesures de control. És una cosa per l’altra. Les situacions internes conflictives són derivades de comportaments atípics, dels nois que igual fa dos mesos que no hi van i, quan els agafa la guardià urbana, queden allà com zombis; els altres són per les bandes i conflictes externs. Ell en té coneixement, sap de quina banda són... aquesta última vegada va ser una agressió a la porta, amb implicació dels pares” (CAS 6-IE)

El director del centre utilitza aquest missatge de benvinguda a la pàgina web

“Per les nostres aules han passat milers d’alumnes. Molts van cursar carreres universitàries i avui són excel·lents professionals. Van ser educats en un règim de llibertat molt semblant al que hi ha a la universitat. En aquest institut han après a ser autònoms, i a treballar per si mateixos sota la tutoria i l’orientació d’uns professors que els van ensenyar a prendre decisions. Educats en l’exigència i l’esforç personal, han après a compartir, i a treure el millor de l’ambient harmònic en què han viscut. Han rebut l’ideal ambiciós de créixer, de valorar tothom. Han après a trobar el seu camí.” (CAS 6 – FD)

La història de l’ institut i la situació actual condiciona les actuacions que es duen a terme. Es destaquen tres prioritats del Projecte Educatiu:

1. Ser un centre obert fora de l’horari escolar i des de fa més de 20 anys. L’ institut roman obert cada tarda fins a les 19’30h. per tal que els alumnes puguin dur a terme diverses activitats, com fer deures amb l’ajut de companys més grans (Ludodeures) o fer esport (futbol, bàsquet i tennis de taula). La biblioteca és oberta fins a la mateixa hora, i els alumnes disposen d’ordinadors connectats a la xarxa per poder fer deures i treballs escolars. Només cal que ho demanin i es poden utilitzar la

biblioteca, les zones esportives, el gimnàs i els vestuaris. Venen a entrenar alumnes i ex alumnes, i només dues vegades ha passat alguna cosa, van fer pintades. No es compleixen les condicions que estableix l'administració, però si ho fessin tal com és normatiu, no es podria dur a terme.

2. Atenció a la diversitat. Alumnes amb risc de marginació social. Al llarg de tota l'educació secundària, els alumnes treballen en grups força reduïts (menys de 15 alumnes per classe). Això permet poder tractar tots els estudiants de manera més acurada i facilitar l'atenció a la diversitat. Gràcies al fet que e l' institut participa en un Programa PROA, disposen d'una integradora social que ajuda a la tasca de tutoria i permet tenir un control acurat de les faltes d'assistència, de manera que les famílies reben un missatge al telèfon mòbil si l'alumne no ve al centre.
3. El centre participa en el projecte Educat 1x1, la qual cosa significa que tots els alumnes d' ESO treballen les diferents matèries amb ordinadors portàtils i llibres digitals en unes aules especialment condicionades amb mitjans audiovisuals. Totes estan dotades amb projectors i xarxa wifi. També disposem de pissarres digitals interactives a les classes. (Cas 6-FD)

Plans Estratègics en funcionament/projectes a curt termini.

Acaben d'elaborar un **Projecte de Corresponsabilitat** presentat aquest curs 2011-12. És un projecte de millora, plantejat des de la diagnosi de la situació real de l'alumnat. L'objectiu és aconseguir una millora de resultats acadèmics amb les estratègies adequades, tant d' adaptació del currículum com d'organització del professorat. El projecte es dissenya per al període del 2012-16 i dóna la visió del futur.

És una continuïtat del **Projecte PROA**. Sorgeix després d'una avaluació externa realitzada pel consorci de Barcelona (l' institut pertany al consorci). L'avaluació externa es realitza mitjançant un anàlisi DAFO, que detecta fins a 20 amenaces referides a aspectes de context immediat: baixa matrícula, atenció a un 80% d'alumnat estranger i de sectors marginals, desestructuració familiar, baix nivell en les proves de competències bàsiques etc... en front d'oportunitats de les quals se'n destaquen 8, sobre tot de recursos humans, així com de l'experiència en altres projectes. Els punt febles i forts queden compensats, la qual cosa els

permet pensar que es poden marcar l'objectiu d'obtenir una millora en aspectes curriculars, socials i humans: aposta per les llengües (anglès, català i portuguès), aula d'acollida global per a alumnat de llengües no romàniques, i per les TIC. La divisió de l'alumnat en àrees instrumentals- castellà, català, matemàtiques i socials- en tres grups permet atendre necessitats d'aprenentatge diverses. Amb ús de l'ordinador, el de reforç i l'aula oberta. Hi ha adaptacions curriculars segons la diagnosi de l'alumnat de primer d'ESO; s'hi elaboren les programacions adequades a l'adquisició de les competències bàsiques. Progressivament s'anirà avançant en l'adequació curricular al nivell dels alumnes de cursos superiors.

Els projectes que ja estaven duent a terme i que s'engloben en el de correponsabilitat són: Gust per la lectura, des del curs 2002-03 , Ludo -deures (èxit al consorci) amb ex- alumnes del centre, i estudiants de segon de batxillerat(amb intenció d'estudiar carreres d'educació) que fan una assignatura "fer de professor de suport" i que fan d'auxiliars a les aules d'acollida o l'aula oberta i una ampla oferta d'activitats esportives de fútbol i basquet, amb 11 equips federats que entrenen en el centre i participen en les competicions de les categories corresponents, sota la coordinació del director del centre i un reduït grup de pares molt vinculats al director.

D. Desenvolupament de les dimensions d'anàlisi

DIMENSIÓ :1AC - Accés a la direcció: elecció, perfil professional, motivació, requisits i formació i propostes.

Objectius de la recerca que responen a aquesta dimensió :

- a) Descriure les fases de desenvolupament professional de la direcció i les principals dificultats en cadascuna d'elles.
- c) Recollir les propostes de millora per a cada etapa en referència a la legislació vigent i a la tradició i cultura en l'exercici directiu.
- d) Analitzar la valoració del càrrec i del seu desenvolupament des de la perspectiva del diferents estaments que intervenen en l'elecció i cessament de la direcció: el professorat, les famílies i l'administració d'ensenyament, l'administració local, així com de la direcció i dels ex director/es.

La història de la direcció passa per la seva exposició. Era **sotsdirector** i, com a desenvolupament de la seva funció, coordinava i entrenava els equips esportius del centre. Era, fins fa poc, membre numerari de l' Opus Dei, fet que ha condicionat determinades situacions entre el professorat del claustre i el d' altres instituts.

Encara era present, quan es presenta a l'elecció, la tradició als instituts de "l'elecció un cop escoltat el claustre" i d' entre una terna formada per catedràtics, si bé des del decret de l'any 1986 estava suprimida aquesta modalitat. Era habitual en la pràctica que les candidatures es presentessin al claustre. El director, com a **catedràtic**, havia format part del nomenat "cos de ternes". A l'any 1990 comença a ser director i ho fa enmig d'una situació conflictiva

"No havies d'estar acreditat. M'hi vaig presentar perquè hi havia dues candidatures i la persona que es presentava feia molta guerra, sobretot contra mi, perquè era numerari del Opus Dei (ara no ho sóc). Com que dedicava moltes hores als alumnes, perquè jo no tenia cap obligació familiar, es pensava que ho feia per fer proselitisme, però l' AMPA n' estava encantada. El pobre director en exercici ho va passar molt malament per tot aquest tema, es va passar dos anys al despatx tancat

sense voler veure ningú. Jo vaig presentar la meva candidatura perquè no seguís la Junta directiva que tenia aquest director i perquè l' AMPA m'ho va demanar. " (CAS 6- DI)

"Jo el vaig conèixer al 91-92. Semblava que ja tenia experiència, parlava amb molta seguretat i em va sorprendre, perquè jo encara no m'havia definit; era cap d'estudis de feia 15 dies, no tenia opinió de com havien de ser les direccions, i més aviat tendia a pensar que l'escola havia de ser assembleària. El context era aquest; en canvi, ell representava un director convençut que presumia de ser-ho. Venia a dir que li agradava manar, jo diria que sempre més ha estat director. És clar, però l'accés a la direcció era com era. No sé, els primers anys, com hi va accedir, si per via extraordinària, aquí mano jo..., però des de l'any 2004 ja està en la via legal... De directors així, n' hi ha, però en escoles petites... El problema és que aquest institut és conegut, ell surt per la TV , parla molt, és una persona pública i que té aquesta característica." (CAS 6-IE)

L'**accés** el fa presentant al claustre la seva candidatura, no exempta de conflictes i en oposició a d'altres. La seva candidatura arriba al Consell Escolar i no obté els vots necessaris. Fem notar la consulta que també es fa a l'alumnat, cosa no normativa, però que legitimava els vots dels estudiants al Consell Escolar

"Jo estava al CE, i es va votar...Havies de tenir majoria absoluta, jo vaig tenir 8 vots, fins a 12 eren en blanc i es va fer una segona votació. Evidentment els pares m'havien votat, jo també i els nois i vaig dir al representant de l'ajuntament que em votés, perquè el professorat no em votaria i resulta que m'havien votat, malgrat ser socialistes i jo del Opus; els va semblar que era la candidatura bona. Per tant, un estudiant no m'havia votat i ho vaig preguntar directament, i era perquè havia rebut amenaces per no votar a favor meu, malgrat que els estudiants, en totes les classes havien votat la meva candidatura. No vaig ser director d'aquesta manera, perquè no vaig obtenir la majoria absoluta..." (CAS 6 – DI)

El director té una forta oposició del professorat, però l'inspector el proposa per nomenament, per ser la candidatura més votada.

“Va venir l’inspector i em va preguntar per què ho volia ser i li vaig dir: per treballar amb els nens i per altres aspectes de la meua filosofia..., M’acusava també perquè li havia dit el professorat que jo volia fer un Xaloc (escola del Opus); i això és fals, perquè sent de l’ Opus podia haver treballat allà... Però com que tenien instruccions de recolzar la candidatura amb més vots, em va demanar que em busqués una Junta i em va proposar professors específics i d’altres que ,tot i que havien estat en contra meua, van entrar a la Junta i per tant vaig ser nomenat per a un any i, al cap d’un any després de molta oposició durant el curs, l’equip directiu em va dir que ho deixàvem, però al dir que ho deixàvem tots, llavors van decidir continuar...” (CAS 6 –DI)

Aquesta segona vegada torna a ser proposat per nomenament d’un altre any.

“Aquesta vegada em van tornar a nomenar per a un any. A l’any següent ja va ser com era preceptiu: per a 3 anys. Després, un altre cop, quan es posava en funcionament l’ ESO...” (CAS 6- DI)

El canvi de lleis que modifiquen l’elecció a la direcció i la renovació de càrrecs permet que legalment el períodes es puguin perllongar. De fet, va ser suprimida la limitació del Decret (1986) derivat de la LODE a l’any 1992. En les lleis és limiten els períodes, però en la pràctica es tendeix a possibilitar la continuïtat de les direccions amb avaluació positiva. El director d’aquest institut, malgrat que duu 22 anys en el càrrec, es troba a dintre d’un procés legal i legítim

“En aquest moment hi és per un projecte; ara se li acaba el mandat 08-12 com que ha estat avaluat positivament se li renovarà el càrrec.... S’està corrent entre el professorat la idea que el càrrec és vitalici, que no hi ha manera de canviar la direcció. La persona està legítimament posada, però si no es coneix la norma, fet habitual en el nostre món docent, es pensen que és a dit; el director de l’institut forma part d’aquest col·lectiu de persones que duen molts anys en els centres, i que donen la impressió de ser vitalicis...” (CAS 6 – IE)

D’entre el grup de pares i mares hi ha un pare que coneix el director des de fa molts anys

“Jo fa temps que parlo amb ell. Hi duu 7 o 8 anys

Porta 30, em sembla

Potser sí

Jo el conec fa 20 anys...

Jo, 4 o 5...

Bé, una cosa és conèixer-lo, que ja el coneixia d' un altre centre; ja havíem coincidit fent esport al centre uns 10 anys abans d'estar en aquest institut... “ (CAS 6- FA)

L'inspector de l' institut és la primera vegada que està en la renovació del càrrec i ell no ha sabut de ningú altre que volgués presentar la candidatura per a la direcció

“Ningú ha fet l' intent de presentar-se a la direcció, l'únic que he rebut un professor, estava enfadat i va venir a preguntar-me com és que sempre ell és director, i es pensa que és il·legítim i jo li vaig dir que no... Li expliques el procés i, clar que no t'agrada, d'acord, però és perquè no coneix la normativa i creu que no es compleix...” (CAS 6-IE)

El director de l' institut i l'inspector parlen de la primera **formació**, que es va dur a terme per a directors en exercici, organitzada pel Departament d'Ensenyament i la Universitat amb la col·laboració dels alumnes de Magisteri

“El primer curs va ser molt interessant, van ser tres setmanes intensives, el feia el departament, tenia un substitut al centre. Parlàvem molt d'estratègies. Vam compartir molt. El segon ja va ser diferent, i un altre, quan es posa en funcionament l' ESO” (CAS 6 –DI)

“Al 91-92 per primera vegada a la història es va fer una formació que en el seu moment va ser molt innovadora, la feia el departament, seriosa, ordenada, completa, per a equips directius en actiu” (CAS 6-IE)

La **motivació** per accedir al càrrec de director, malgrat l'oposició que tenia del professorat, era mantenir la tasca que estava duent al centre en les activitats esportives, a las quals dedicava molt de temps, les tardes i el cap de setmana, i ho feia amb la col·laboració d'un sector de pares que van ser els que el van animar a presentar-se

“Em vaig presentar perquè hi havia dues candidatures i la persona que es presentava feia molta guerra, sobretot contra mi, perquè era numerari del Opus Dei (ara no ho sóc) i m'havia de sentir que jo volia convertir l' institut

en un centre com els de l'Opus... és clar; jo contestava que aquest era el meu centre. Com que jo no em deixo trepitjar, ni tampoc estic en una cantonada sense dir res, tenia gent en contra, i com que dedicava moltes hores als alumnes, perquè jo no tenia cap obligació familiar, encara que es pensava que ho feia per fer proselitisme, però l'AMPA n'estava encantada. Jo vaig presentar la meua candidatura perquè no seguís la Junta directiva que tenia aquest director i perquè l'AMPA m'ho va demanar. Jo no volia ser director, m'agradava més ser Cap d'estudis.”
 (CAS 6 – DI)

En aquest moment està clar que hi és perquè vol ser-hi, malgrat que pugui tenir oposició del professorat i d'algun sector de la inspecció

“A veure... és una persona molt atípica, que des del meu punt de vista Tal és molt Tal és la frase que es diu a la Inspecció com dient: no ens agraden algunes de les coses que fa, però no és fàcil demostrar que fa coses mal fetes, perquè hi posa molta dedicació...” (CAS 6-IE)

El director ha explicat l'accés a la direcció amb molt detall, sobretot com es produïen les situacions d'enfrontament entre el professorat i ell, entre ell i l'administració. Persegueix el bé de l'escola per damunt de tot, i els enfrontaments que vivia eren, fonamentalment, per ser del Opus Dei i perquè dedicava molt de temps als alumnes. Encara ara, pensa que jo no puc passar els qüestionaris als professors perquè podria tenir un boicot de professorat.

“En general, continuava tenint un grup d'oposició molt alt, la gent sempre es posava en contra meua... Després, quan algú venia a una sortida i veien que no passava res... De fet un any vaig anar de viatge amb 100 estudiants a Holanda, jo sol perquè va haver-hi tal pressió que ningú va voler venir amb mi. Vaig tenir pressió molt de temps, sense ser director 11 anys i 10 sent director, una pressió molt forta, però malgrat això, la primera Junta hi vam estar 5 anys, sense canviar ningú.” (CAS 6-DI)

Entre el professorat que ha contestat el qüestionari (30,8%) hi ha un 50 % que desconeix com ha accedit al càrrec, malgrat que durant aquest curs s'ha efectuat la renovació.(veure CD annex 2.6)

Taula 85 – Qüestionari professorat: accés de la direcció

Accés al càrrec		
	Freqüència	Percentatge
Iniciativa pròpia i selecció de la comissió	7	35,0
Impulsada pel claustre	3	15,0
Ho desconec	10	50,0
Total	20	100,0

Les propostes per a aquesta etapa les fa l'inspector de l'institut. Ha estat director durant més de 15 anys, i només en fa dos que és inspector; com a membre d'associacions professionals ha participat en debats i jornades sobre la direcció docent, també ha publicat articles sobre la temàtica. Les aportacions per a l'accés són respecte a la formació

“La formació hauria de ser-hi. Justament ara, lligant-la al procés de selecció, s’ha vist que n’hi ha de dos tipus: la súper del màster que fa ESADE, que no sé si és bona o dolenta, però puntua. Ja accepto que valgui molt, però s’hi ha de poder accedir. Ara ja no es fan mòduls i només es fan els de l’administració pública i els de la universitat privada i no pot accedir-hi tothom. Un altre aspecte és que el curs es podia aprovar o suspendre, però no val igual si treus un 5 o un 8.” (CAS 6-IE)

Sobre la comissió de selecció de la direcció també és molt crític. Primer analitza la situació actual, fa referència a casos que han succeït durant aquest curs en què hi ha hagut selecció de directors/es

“S’han creat nous paradigmes sobre la mateixa base la comissió (avorrida, pervertida) però amb noves exigències. En el concurs és molt difícil que entris de fora, si no saps que no es presenta ningú, però no es fa publicitat d’això...” (CAS 6-IE)

Hi ha elements innovadors, com la nova formació organitzada pel departament amb col·laboració amb el centre de formació de la funció pública. Aquesta formació comporta la realització d'exàmens i presentació de treballs que

puntuen en funció dels resultats que s'obtenen. En el concurs de selecció de candidats a la direcció i en el de directors/es professionals ha puntuat molt

“Crec que fa temps que es pensa que el model no és bo, és el model de la LODE, però està molt protegit que el director sigui del centre, per la qual cosa hi ha poca competència, ningú s'atreveix a presentar-se. El que fa que el sistema es mantingui sense alarma social però amb un rendiment molt baix, és perquè hi ha 0 candidats o 1 candidat, i hi ha hagut anys pitjors... Quan una persona es presenta s'ha assegurat que té un suport X, que ja té el vist i plau; és, clar, un procediment que tracta de selecció de projectes frega el ridícul. El procediment té un mecanisme que permet fer-ho, si mous una mica les fitxes amb les vots del claustre i un més, tu pots fer suspendre o aprovar un projecte. Així acusa, no formalment, a la inspecció de ser timorata, d'inhibir-se, de cedir a accions de confabulació, amb nul·la o baixa justificació ...”

Hi ha hagut dos casos que jo sé que han suspès, perquè la comissió estava a mercè dels interessos del professorat. És feble la comissió, no és tècnica, potser per la mateixa composició i si el professorat vol treure algú que sembla que els hi canviarà la vida professional, ho pot fer. És més fort a Secundària que a Primària, perquè la vida del professorat és més igual a Primària, a Secundària hi ha més diferències entre cada seminari: l'horari, els cursos són més diferent, hi ha coses a repartir... ” (CAS 6- IE)

La proposta és que l'accés es faci a través d'un concurs més tècnic, amb més elements; que ser del centre constitueixi un mèrit, però no un requisit; que sigui prioritari frena molt que es puguin presentar candidats provinents d'altres centres

“La composició que fàcilment es pot pervertir és la manera de demostrar que no està bé . El projecte de direcció és el passaport per entrar i no es converteix en un document de govern, i a més no hi ha mecanismes de correcció; pots aportar elements per modificar-lo, però no està escrit que el director ho hagi de fer, la comissió no pot fer-ho. S'ha de presentar una ponència del projecte abans de la votació, fer-se, es fa, però només es presenta. Ponències honestes diuen: quin ambient hi ha aquí? i són habitualment complaents” (CAS 6-IE)

Comentem àmpliament quines podrien de ser les modificacions que possibilitarien fer la comissió de selecció més tècnica i que el projecte de direcció fos jutjat amb independència de l'acceptació o no del candidat/a. Una altra de les característiques que és un obstacle és la llei no escrita que no s'aplica en altres àmbits professionals que considera que el coneixement del territori és un valor; en d'altres àmbits professionals no és així; al contrari: quan a algú se'l promociona, se l'envia a un altre lloc. El context s'ha de conèixer, però no té perquè ser el teu

“Crec que s’hauria de treure el tabú de pertànyer al centre, és el sostre de vidre mental... sí que s’hauria de jutjar si té coneixement del centre, això demostra que els projectes de direcció no són extraordinaris, són el passaport. Ha canviat, són documents de planificació, el que m’espanta és que aquesta crisi tan tremenda quan ja es començava a planificar, per la direcció és una mica fatídic... Com pots planificar per 4 anys si no sabem què tindrem, amb quins recursos es podrà comptar?... Els projectes que he vist són d’una prudència extrema, a una directora li van preguntar si tenia pla B per si fallen els recursos i va dir, no en tinc. Pot arribar un moment que s’esgotin... una directora deia que havia aconseguit que treballessin 19 hores per una millor eficàcia, ara no pot demanar que en treballin 20. Cal tenir en compte que l’administració no tan sols no planifica, sinó que canvia”. (CAS 6-IE)

Una de les modalitats que podria ser efectiva i evitaria alguns dels problemes que té l’actual comissió és el model emprat per les escoles bressol municipals

“L’escola bressol té tres coses que, tot i ser escoles tan petites, són exemplars: primer, una comissió que suspenia bastant, segon, que la comissió tècnica la constitueix el titular, en aquest cas membre del Institut Municipal d’Educació, i la tercera, no era ben vist que el candidat treballés al centre. A més els que passen la comissió formen part d’una bossa de directors oficial en reserva. Jo estaria a favor d’això.”(CAS 6- IE)

DIMENSIÓ: 2EX – Exercici de la funció directiva: funcions que desenvolupa, lideratge, dificultats, suports, valoració de les compensacions, grau d'autonomia i propostes.

Objectius de la recerca que responen a aquesta dimensió :

Caracteritzar el model de direcció en exercici en funció de la prioritat d'accions que es desenvolupen en la pràctica directiva.

- a) Descriure les fases de desenvolupament professional de la direcció i les principals dificultats en cadascuna d'elles.
- b) Caracteritzar el model de direcció en exercici en funció de la prioritat d'accions que es desenvolupen en la pràctica directiva.
- c) Recollir les propostes de millora per a cada etapa en referència a la legislació vigent i a la tradició i cultura en l'exercici directiu.
- d) Analitzar la valoració del càrrec i del seu desenvolupament des de la perspectiva del diferents estaments que intervenen en l'elecció i cessament de la direcció: el professorat, les famílies i l'administració d'ensenyament, l'administració local, així com de la direcció i dels ex director/es.

El director explicita que les **funcions** que dedica més temps són a les relacions amb la comunitat educativa i a l'organització i gestió. A l'inici de l'exercici va prioritzar accions que li semblaven que no s'havien de donar en un centre públic, temes com el compliment d'horari, però va haver de renunciar-hi

“En la meva candidatura jo explicitava tothom complirà l'horari, i les administratives es van posar en contra, i vaig prioritzar que ho fes primer el professorat. No ho fan, fer complir l'horari perquè estiguin amb mala cara no serveix de res, el millor és que es faci la feina. Ara no ho faig, perquè n'he après moltíssim.... Jo, que no volia ser director, ara estic molt content de ser-ho perquè he après molt, però no he aconseguit que facin l'horari de funcionaris, perquè si tens persones negatives van a la sala de professors a llençar merda.. Per tant, el que està, està, i el que vol treballar aquí treballa bé, però que es quedin per quedar-se no beneficia ningú” (CAS 6-DI)

Prioritza l'atenció a l'alumnat per evitar problemes

“Jo no tinc despatx,.. estic amb les dues secretàries i amb la porta oberta ... a mi m’ho pregunten tot, Estic aquí, i m’hi estic tot el dia..., Ara no tant com havia estat, assisteixo a totes les avaluacions.. Quan no tenia parella, el centre estava obert dissabtes i diumenges, jo sempre venia i per si l'alumnat volia fer un treball o jugar al pati. Encara tenim el pati obert. De vegades tinc problemes amb els veïns i l'administració intenta que tanqui però els dic que m’ho diguin per escrit i tancaré, també és veritat que els dic que trucaré a la premsa per comunicar que un espai públic es vol tancar. Porta 22 anys obert i tothom té clau i mai ha passat res...” (CAS 6-DI)

Les famílies es mostren molt satisfetes de l'atenció que reben del director

- *Exerceix molt bé com a director i com a professor...*
- *La meva opinió és que es una persona molt vàlida en tots els sentits, que s'implica molt en el PE, i en altres temes, com extraescolars, si pot ajudar, ajuda.*
- *És una persona molt comprensiva.*
- *Tots tenim una relació molt directa, sempre que el busques el trobes... (Sí, sí assenteixen tots) (CAS 6-FA)*

El professorat apunta com a tasca principal la dedicació a temes d'organització i gestió (75%). Les relacions amb la comunitat educativa i de representació, en menor proporció, tal com es representa en la següent gràfic.

Funcions de la direcció

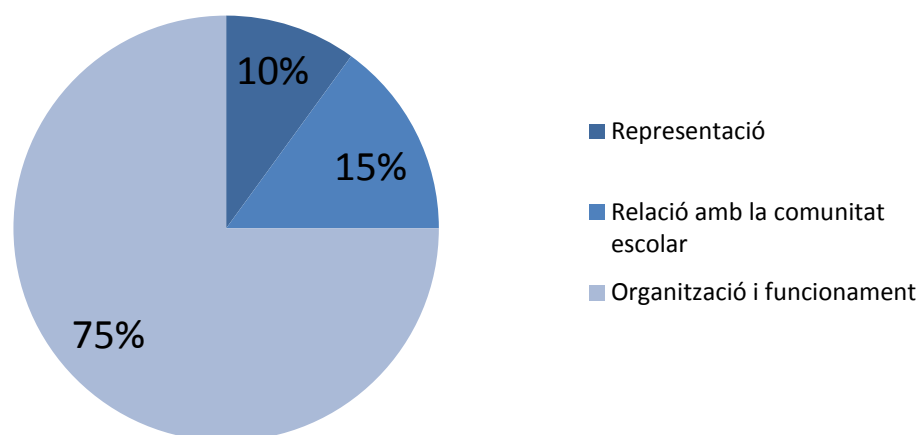


Figura 44 - Qüestionari professorat: funcions direcció

L'inspector valora l'aspecte de dedicació que té al centre i la capacitat per entomar els problemes que se li presenten. No es tracta només de donar resposta, sinó que exerceix amb generositat i dedicació. Segons el caracteritza l'inspector, és una direcció professionalitzada. En tant que vol ser director, pren decisions, exerceix les competències que té, encara que això suposi l'enfrontament amb un sector del professorat. No exerceix en absolut de complaent al claustre, al qual li ha pres privilegis per antiguitat o escalafó de funcionariat

*“És un model que no creu gaire en la professionalització, no s'ha afiliat mai a AXIA, ni ha assistit a cap jornada, ell va per lliure. És una direcció **professionalitzada**, hi està perquè vol, té idees al cap, més al cap que al paper, i vol que les coses vagin d'una determinada manera, són alguns dels elements de la direcció professional.... D'altres no, no planifica per escrit. Exerceix **una autoritat moral**, té aquesta cosa com una mica... és una persona generosa amb la dedicació, fa de conserge, no li cauen els anells, està moltes hores allà i fa de tot i pren decisions, no és captiu del claustre... Ell ha tingut problemes amb el claustre, sobretot amb els sectors que històricament que no accepten mesures organitzatives i jo he rebut queixes, però la gent més sulfurada s'està jubilant. No sé si ho fa*

perfecte, però ho fa legítim, no fa trampa, ho fa a la seva imatge, però és legítim el que fa...” (CAS 6-IE)

El professorat respecte a la professionalització de la direcció es manifesta en opinions oposades, o bé a favor d’una direcció rotativa o bé professional en el sentit de tenir formació específica, sense constituir un cos diferent.

Taula 86 - Qüestionari professorat: direcció professional

Direcció professional		
	Freqüència	Percentatge
La direcció no ha de ser professional, algun professor/a l'ha d'assumir	10	50,0
La direcció ha de ser professional amb formació específica per al càrrec però no un cos diferent	10	50,0
Total	20	100,0

Les famílies pensen que pot tenir un sector del professorat en contra, però ho relacionen amb el grup de professorat tant nombrós, aquesta opinió la corroboren tots els informants

- *“Ho he sentit, però versions... com no és de primera mà...sempre hi hagut casos, però si són 50 professors és fàcil que hi hagi algú en contra, perquè no accepta la realitat o perquè no s’adapta*
- *Jo, pel contacte que hi tinc, ho valoren bé, saben la gran tasca que fa i no tot el professorat sabria fer-ho. Hi ha moltes tecles a tocar i totes són diferents i cal tocar-les bé i no tothom té la mateixa sensibilitat...*
- *Jo crec que estant-hi ell, no crec que hi hagi professors que vulguin o que pretenguin dirigir el centre...” (CAS 6-FA)*

El director també reconeix les dificultats amb un sector del claustre, però assumeix que sempre pot haver-hi persones descontentes. Si ho compara amb situacions anteriors, ara està més tranquil

“Amb pares i alumnes, sempre molt bé. Amb l’administració m’he enfrontat moltes vegades i amb el professorat he tingut molts en contra,

però ara estan bé, des de fa uns anys, tot i que encara queda un grup que sempre el tinc protestant” (CAS 6-DI)

“Fa 10 anys, amb la no digestió de la LOGSE, crec que li tiràvem en cara, algun sector de professorat que a sobre era un fatxa, la gent que ha vingut a mi a queixar-se, mai m’ha fet servir el tema de l’ Opus, es queixen de que afavoreix al seus amics, però tu no pots fer quedar-se al centre a qui vols, les condicions estan escrites, ell té unes competències i les fa servir. És una persona molt justa, molt equitativa...Clar, en el cas de les persones antigues, es queixen perquè no hi ha diferències, jo m’he mirat l’horari i dóna marge, sembla que hi ha un parell d’hores que no se sap on està el professor, comet irregularitats no pas mal intencionades, mai en benefici personal, sinó per afavorir el professorat, però que ell es queda en fals.” (CAS 6-IE)

El director em posa molts exemples de decisions que ha pres perquè considerava que eren convenients per a un millor funcionament de l’ institut. Si tenia entrebancs no dubtava a posar en marxa els mitjans necessaris, tant amb l’administració educativa com amb el districte. No relata cap fracàs en les accions empreses, de totes se’n surt

“El millor que he fet pel centre és que m’he fiat sempre de donar les claus al que me les demanava, o un permís. Al centre hi ha una llibertat enorme, excepte que els alumnes ni els de batxillerat, no poden entrar ni sortir durant l’horari lectiu. Està tancat perquè a la plaça teníem un ambient de droga. La directora general em va suggerir que obrís i vaig demanar que m’ho digués per escrit, i clar, no ho fan. Cada 4 anys sorgeix la demanda, però quan ho expliques, s’entén... En el Departament, malgrat que em diuen que no ho hauria de fer, mai ho han posat per escrit... En una època teníem un grup de gent que s’agrupava a la plaça: famílies gitanes que venien amb cotxes i feien trombus a la plaça. Trucava a la policia i se’m treien de sobre, fins que, abans d’unes eleccions, vaig amenaçar amb no deixar que el centre fos col·legi electoral, -perquè els deia - jo perdré les claus i cridaré a la TV i els explicaré per què he perdut les claus. Ràpidament es va convocar una reunió i es va resoldre el tema.... Val a dir que havia trucat a la delegació per explicar que ho feia per pressionar.” (CAS 6 –DI)

L'inspector pensa que exerceix una autoritat moral, en el repartiment de funcions, **delega** però s'oblida del tema, i d'altres les porta molt personalment.

“El director hi ha coses que no delega ni que “li tallin un braç”, però d'altres les delega i no sap ni què passa. Entenc que delegui, però has de poder donar resposta. L'assistenta social es va incorporar al centre. Allà és la reina, es mou per tot arreu i he sentit que va al claustre, fa funcions que són docents, però ho fa i el professorat tampoc diu res” (CAS 6-IE)

Però per a les famílies és adequat tot el que fa, i en aquest punt tornen a fer èmfasi en les seves qualitats

- *“Jo crec que exerceix el que li correspon per la posició de direcció, però delega en els professors...”*
- *És solidari i igualitari.*
- *És molt bo, és comprensiu .*
- *Per portar aquest Institut és la persona adequada.” (CAS 6- FA)*

Les funcions que ha de realitzar la direcció estan ara ampliades en el nou decret de direcció. Tractant aquest tema amb l'inspector, ell opina que en certa mesura s'estan destruint tòpics

“La gent comença a trobar raonable que els directors prenguin decisions i professorat que no vol ser director pensa que cal que ho faci bé, amb autoritat, fins ara l'única autoritat reconeguda era la inspecció.”

(CAS 6-IE)

Del professorat, només una persona tindria interès a ser director.

Taula 87 - Qüestionari professorat: interès en la direcció

Interès en la direcció		
	Freqüència	Percentatge
No tinc cap interès en presentar-me per exercir la direcció	15	75,0
Tinc interès en presentar-me per exercir la direcció	1	5,0
Si em proposés la Inspecció, em presentaria	1	5,0
Tot i que no m’interessa especialment, si fos convenient exerciria la direcció el temps que fos necessari	3	15,0
Total	20	100,0

Però, tot i aquestes noves funcions, que donen més autoritat als directors, hi ha un tema clau, que és la capacitat de la direcció per triar el professorat que s’adapti millor al Projecte Educatiu del centre. L’**autonomia** de centre no té sentit si la direcció no pot prendre decisions

“Les sancions ja es poden aplicar, però fer perfils no es farà si no es fa el decret de plantilles... No pots triar substituïts com a molt pots tenir una continuïtat d’algú... Els directius teniu molt de poder, deia un del sindicat USTEC, però quan tens poder tens protecció... si el director té funcions, però no te protecció..., Es fa a costa de posar-hi la cara, perquè et poden fer la vida impossible de manera subtil.... El poder del director és molt fràgil.” (CAS 6-IE)

Les compensacions que es reben per l’exercici són considerades molt escasses per tots els informants, excepte per un 25% de professorat que manifesta trobar-ho adequat.

Compensacions

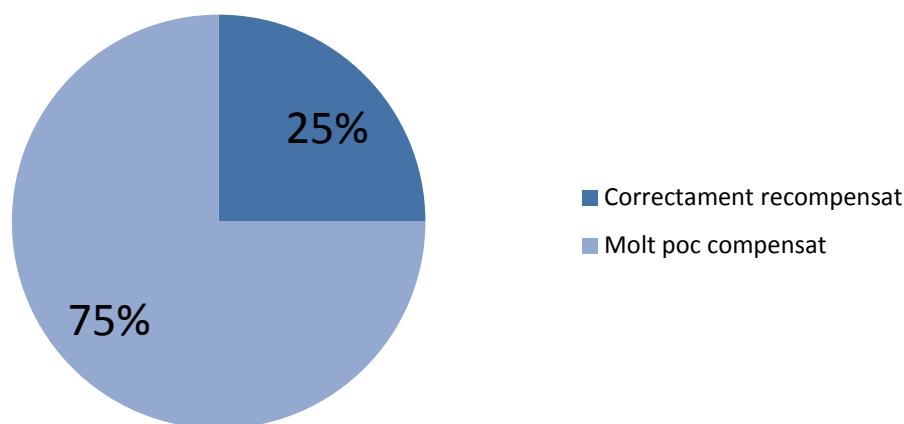


Figura 45 - Qüestionari professorat:compensacions

En relació a aquest tema, el director va fer unes declaracions públiques arran de les retallades de sou fetes als funcionaris

“ Cobro menys de 3.000 euros mensuals per dirigir una empresa de més de 60 treballadors, i el seu producte repercuteix directament en més de 500 famílies. Cada dia arribo a la feina abans de les 7.45 i en surto al voltant de les 21 hores. Menjo al restaurant més proper per no perdre temps. Els dissabtes al matí treballo perquè els meus alumnes puguin practicar esport escolar (nou equips federats). Romanem oberts cada tarda fins les 19.45 per tal que l’alumnat accedeixi a activitats de repàs, teatre, esport i a la biblioteca, i molts dissabtes a la tarda i diumenges. De les empreses que vostè assessora, algun director treballa tantes hores per aquest salari?” (CAS 6- FD)

Les propostes per a aquesta etapa, aportades bàsicament per l’inspector, van en la línia que s’ha relatat, i que es concreten en acompanyar les funcions amb una major autonomia, sobretot per a la configuració de plantilles. El director en aquest sentit és molt clar *“Com a director, voldria poder treure algun professor”* en declaracions fetes a un diari de tiratge important. L’inspector, com a membre d’associacions professionals de directors, ha manifestat en reiterades declaracions la necessitat de professionalitzar la direcció dels centres. I destaca que l’augment de funcions no va acompanyat de protecció als directors, que

poden exercir funcions noves, com aplicar sancions, obrir expedients al professorat...- , però falta que aquestes funcions estiguin acompanyades d'autonomia en l'àmbit de recursos humans. Aquesta postura s'enfronta amb la de les organitzacions sindicals, que obertament es manifesten contràries a donar més poder a la direcció dels centres. Sens dubte l'augment de la capacitat de decisió ha d'anar acompanyada de l'avaluació dels directius i del compromís de rendir comptes de l'exercici i dels resultats en la millora dels centres.

DIMENSIÓ: 3 SO- Sortida del càrrec directiu: durada del càrrec, causa de la sortida de l'ex directora, qualitat del relleu, acomodació a la sortida en deixar la direcció, aprofitament del bagatge, compensació en deixar el càrrec, valoracions i propostes per a aquesta etapa.

Objectius de la recerca que responen a aquesta dimensió:

- a) Descriure les fases de desenvolupament professional de la direcció i les principals dificultats en cadascuna d'elles.
- c) Recollir les propostes de millora per a cada etapa en referència a la legislació vigent i a la tradició i cultura en l'exercici directiu.
- e) Comprendre la relació que es pot manifestar entre l'exercici de la direcció i la qualitat del relleu en la direcció.
- f) Definir les implicacions que comporta el final de l'exercici de la funció directiva per a les persones que deixen el càrrec, per a la persona que hi accedeix, per a l'organització en què exerceixen i per al propi Sistema Educatiu.

Les famílies entrevistades tenen coneixement que el director duu més de vint anys d'exercici i tots estan d'acord que ha de continuar; en tot cas relacionen el final de l'exercici amb una decisió personal, sense cap referència a la consecució d'objectius i avaluació positiva

- *“Si ho porta bé, fins que es jubili!*
- *Fins que vulgui...*
- *Si qui ha de venir ho ha de fer millor, val, però si el cos no li demana marxar, que segueixi...*
- *No ha de canviar si ell no vol” (CAS 6-FA)*

El professorat, majoritàriament (55%), manifesta també que es pot exercir la direcció mentre l'avaluació sigui positiva, tot i que cal prendre en consideració el 45%, que es manifesta partidari d'una rotació més o menys llarga.

Duració del càrrec

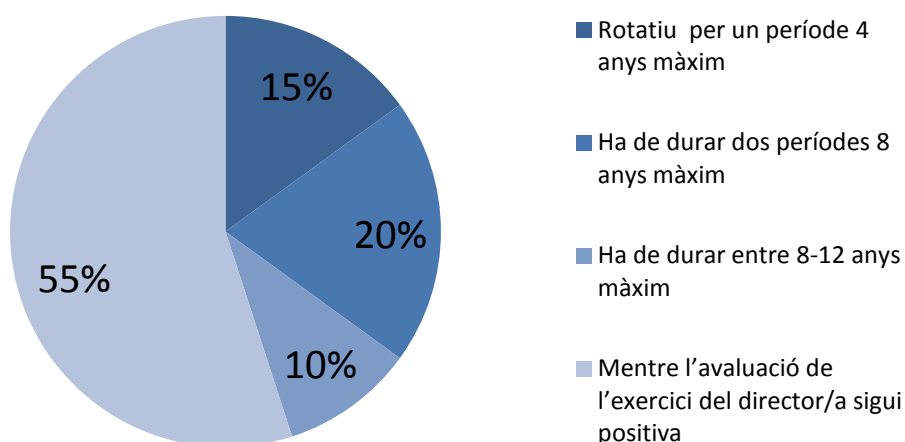


Figura 46 - Qüestionari professorat: duració del càrrec

L'inspector i el director consideren que el període estaria lligat a l'avaluació; en aquest sentit es constata com ara l'avaluació positiva està lligada no només a la continuïtat en l'exercici, sinó també a la consolidació del complement salarial, fet que provoca que, si no és la direcció que voluntàriament es retira, per als inspectors suposa un compromís poc clar

“El sistema de renovació no dona peu a poder dir: -ho ha fet bé aquests 4, 8, 20 anys, però millor que no renovi, que seria el més normal del món. No, ara això suposa que se li retira el complement salarial...És un càstig massa gran. L'has de convèncer perquè no es presenti.... Si es fes bé, estaria bé, però la renovació, a més a més, s'atribueix exclusivament a l'inspecció i la inspecció és jutge i part, perquè si ho feia malament hauria d'haver-ho corregit.”(CAS 6-IE)

Cap de les persones informants estava al centre quan es va produir el canvi de direcció, ni tampoc el professorat que ha contestat el qüestionari.

Taula 88 - Qüestionari professorat: relleu

Relleu		
	Freqüència	Percentatge
Des de que sóc al centre no s'ha produït cap relleu a la direcció	20	100,0

El director ha fet referència al director anterior. El desacord amb la seva actuació va ser el que el va motivar a presentar la seva candidatura, i manifesta no haver dut a terme cap mena de traspàs amb el director que finalitzava el càrrec.

L'inspector aporta reflexions sobre el moment en què finalitza l'exercici de la funció directiva. Torna a fer èmfasi que en aquest moment, des de l'administració educativa s'opta per la continuïtat de les direccions; apunta que, segons la seva experiència, no hi ha una demanda de directors sortint suficient com perquè es determinin més actuacions que la que ja es duu a terme: propiciar el canvi de centre donant prioritat en el concurs de trasllat

“La sortida és un problema. En principi es treballa en continuïtat, el reconeixent de complement salarial ja s'aplica des del 95. No està resolt, hi ha un tarannà, unes intencions per actuar a nivell personal, però tinc la impressió que tampoc no es demana. Jo tinc la percepció que la gent que deixa la direcció vol tenir com un descans; puc veure que no es convenient que continuï al mateix centre i sí que estaria bé continuar dirigint en altres centres, però la carrera professional no existeix. De totes maneres, no es demana a crits... El més normal seria continuar la direcció en altres centres, com aquells en els quals hi ha una direcció que ocupa el càrrec per compromís institucional i es manté perquè no vingui ningú de fora.” (CAS 6- IE)

L'inspector explica que se sap que el director General té una llista de professorat que s'ofereix per portar la direcció d'un centre amb vacants, i sí que en centres on no hi ha candidatura es cobreix la vacant, però la llista no és pública, no se sap com es configura. En aquest tema possiblement la realització aquest curs (2012) d'un concurs per configurar una llista de direccions professionals tingui un objectiu fins ara desconegut

“No hi ha dades, però un cop hi ha vacants el director general té una llista de gent que s’ofereix ... No està escrit enlloc, seria conseqüent amb crear la figura de director professional, o dels que han fet els cursos de formació especial .Per a la provisió extraordinària no hi ha criteri, s’està fent servir quan no es troba algú o quan hi porten una direcció de fora perquè hi ha un enfrontament en el centre. També m’he trobat amb una cap d’estudis que va necessitar que digués que l’havia proposat. No queda bé encara dir: jo vull manar. Per un altra banda, en un centre on no hi havia candidat, ara s’han ofert dues persones per vies asimètriques, una fins i tot amb insistència...” (CAS 6-IE)

El professorat, en una gran majoria (85%), considera que un director, al finalitzar l’exercici, hauria i de poder triar l’opció que fos més convenient per a ell. També la direcció del centre es manifesta partidària de donar una consideració personal per poder adaptar-se en deixar el càrrec, tot i que el director no visualitza ni pensa en el final del seu exercici; de fet, acaba d’iniciar un nou període d’exercici, que finalitzarà en una edat propera a la jubilació.

Taula 89 – Qüestionari professorat: acomodació al deixar el càrrec.

Acomodació al deixar el càrrec		
	Freqüència	Percentatge
Hauria de tornar a donar classes a la mateixa escola	2	10,0
Hauria de tenir la possibilitat d’altres feines superiors dintre de l’administració com Inspecció, Centre de Recursos	1	5,0
Hauria de poder triar el que més li convingués	17	85,0
Total	20	100,0

Per a aquesta etapa s’han fet aportacions destacables segons el model de direcció. Les direccions més professionalitzades haurien de poder aprofitat el bagatge adquirit, obrint la possibilitat de dirigir altres centres, fet que ara es considera extraordinari, però també la direcció que assumeix el càrrec per compromís institucional, per no donar peu que la direcció no sigui del centre,

quan deixen el càrrec no solen presentar cap problema, és un descans i demanen continuar al centre.

Potser aquest és un moment de canvi que pot portar a modificacions. Aquest canvi s'apunta per la nova formació, molt professional i selectiva; i també, pel concurs obert per configurar una llista de directors professionals, que ha de tenir alguna intenció. La direcció, tal com esta normativament establerta, és una funció docent com la tutoria, i que no diferencia entre tenir competències o no. L'inspector té la impressió que no existeix demanda del professorat per fer modificacions, i que, en general, no és un tema que preocupi.

E. Tancament

L'entrevista amb el director és molt poc convencional, costa seguir el guió. Parla contínuament, sense treva, durant les gairebé tres hores, i opto per deixar-lo explicar. Totes les situacions són reproduïdes amb detalls, i el diàleg, amb molta minuciositat. De vegades he hagut de fer referència a quin temps era el que m'estava explicant, perquè pot parlar de la primera directora general de la democràcia com si hagués passat ahir. Relata sobretot l'accés a la direcció, i com es produïen les situacions d'enfrontament entre el professorat; aporta una imatge de director que persegueix el bé de l'escola per sobre de tot, i diu sempre que els enfrontaments que vivia eren per ser del Opus Dei i no pas per les actuacions que duia a terme. Fa molt poques propostes sobre l'exercici de la direcció, sense ser tampoc crític respecte a cap els temes que provoquen més discrepàncies entre els directors en exercici, com el tipus de comissió, les funcions, els períodes, etc...

El perfil de catedràtic, des de l'època en què aquesta figura tenia molt de pes als instituts, li podria haver donat la seguretat i el coratge per lluitar en qualsevol dels fronts- l'administració educativa, el consistori, el claustre de professors- sempre amb el recolzament de les famílies i dels alumnes

“M'espavilo molt bé, ja em coneixen i com t'he explicat ja sabem que utilitzo els recursos que sigui per aconseguir el que em sembla que és bo per al centre, i em dona resultat, ja em coneixen.” (CAS 6-DI)

Aquesta vessant és també reconeguda per l'inspector del seu centre, que recorda les seves intervencions en les reunions de la Junta de directors, o en els cursos de formació del anys 90. És també un personatge públic, que es

entrevistat sovint pels mitjans de comunicació i és fàcil trobar en la ret vídeos, declaracions i escrits seus fent referència a qüestions educatives o de caràcter social.

Té algunes de les característiques que es senyalen com a pròpies de la direcció professional, com ser director per opció personal, prendre decisions, tenir autoritat en el centre. La inseguretats respecte a l'acceptació que té entre el claustre de professors es posa de manifest quan posa traves a realitzar el qüestionari i no han arribat els ítems que fan referència a la seva avaluació com a director?. Atén els alumnes i pares i els dedica temps i esforços, i uns i altres li corresponen. Segons manifesta l'inspector, delega en funció del que considera que li és convenient, al marge del que estableix la normativa.

Dirigeix un institut difícil i no es lamenta, lluita per l'equitat i la inclusió de sectors socials molt desfavorits. Ha arbitrat una distribució d'horaris efectius per als alumnes i que faciliten la docència del professorat. Si per aconseguir un millor funcionament ha de cometre irregularitats administratives, no dubta a posar-les en pràctica. Hi ha pocs documents que reflecteixin el Projecte Educatiu, ben segur que planifica, però hi ha poc document escrit. L'Equip Directiu, o com es denomina en el centre la Junta de Direcció, ha elaborat un Pla de Correponsabilitat a mitjà termini, ben elaborat i amb una anàlisi adient a la situació al context de l'institut.

L'inspector del centre ha proporcionat reflexions i propostes sobre el desenvolupament professional de la funció directiva. El coneixement del director, primer com a company i els darrers dos cursos com a inspector del centre, ha permès poder veure el personatge des d'una perspectiva externa, i contrastar fets i esdeveniments, sobretot els que han fet referència a la situació que es va viure als instituts de Barcelona amb la posada en marxa de la nova ordenació del Sistema Educatiu, la postura dels directors d'instituts que gaudien de gran prestigi i van fer una lluita aferrissada contra la LOGSE. Ha ofert informació sobre com es va observar externament la transformació de l'institut i del paper que hi va jugar la direcció.

No totes les categories s'han descrit en aquest cas, però la singularitat de les figures entrevistades ha possibilitat posar en funcionament una de les característiques pròpies de la investigació qualitativa: la flexibilitat, de manera

que s'incloguin processos de revisió i reformulació per mantenir el caràcter emergent propi

“La realitat s’ha d’entendre de forma holística, és a dir, observant el context en l’espai natural i veient l’objecte d’estudi en tots els seus components i condicionants. Captar la realitat amb diverses tècniques flexibles i obertes per poder obtenir diversitat de dimensions.”

(Bisquerra 2004:277)

CAPÍTOL XIII – ELS AGENTS INFORMANTS

L'estudi del cas des de diferents perspectives va significar incloure-hi tots els agents que podien verificar la informació subministrada pel subjecte principal i també aportar la seva visió sobre l'objecte d'estudi: l'exercici de la direcció. En aquest capítol s'agrupen, doncs, els informants d'un mateix estatus professional amb l'objectiu de conèixer les seves opinions sobre el desenvolupament de la funció directiva per si es poden establir similituds i/o diferències.

Les informacions són extretes de les entrevistes realitzades, dels grups de discussió i del qüestionari del professorat. És la mateixa informació però establint un nou anàlisi. que permet aprofundir en la recerca i tenir nova informació des de la perspectiva dels membres de la comunitat educativa: famílies i professorat, i també de les persones externes: l'administració local, la inspecció i els exdirectors/es, Per realitzar aquest nou procés es tornen a analitzar les informacions recavades, fent un nou tractament de la informació per mitjà del programa informàtic Atlas-ti, atenent a les dimensions d'anàlisi i a les categories, el que ha permès poder tornar a tenir la informació amb els mateixos paràmetres que per la narració dels casos però per informants (veure CD annexes 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 i 3.5)

Respecte al qüestionari es fa el tractament de dades amb el programa SPS i s'analitza la informació des de diverses perspectives; considerant a tots els informants de tots els centres i es realitza l'estadística descriptiva de tots els ítems i també comparacions entre variables (veure CD annex 3.6). Es tracten també les dades estadísticament considerant el tipus de centre, es a dir les respostes del professorat de les escoles i dels instituts separatament, el que permet fer un anàlisi comparatiu dels resultats entre les dues tipologies de centre (veure CD annex 3.7) En finalitzar cada desenvolupament dels agents informants se'n destaquen les aportacions més significatives.

13.1 La direcció

La informació recollida pels directors que han participat en la recerca s'organitza atenent als aspectes bàsics que configuren el desenvolupament professional. Es tracta de mostrar els aspectes comuns o diferents en relació a:

A. Les dades personals i professionals

B. Desenvolupament de l'accés, la permanència i la visualització de la sortida, amb la inclusió de les propostes de millora

A. Dades personals i professionals

Taula 90 - Dades dels directors/res personals i professionals

	ESCOLES D'INFANTIL PRIMÀRIA			INSTITUS ENSENYAMENT SECUNDARI		
	Cas 1	Cas 3	Cas 5	Cas 2	Cas 4	Cas 6
Edat	37	49	50	48	45	56
Gènere	D	D	H	H	D	H
Perfil	Mestra Anglès	Mestra Primària	Mestre Ed. Física	Professor Català	Professora Música/Català	Professor Història
Any d'accés	2010	2003	2004	2000	2010	1990

Els directors/ es són professorat estable en el centre i en una franja d'edat propera als 40-60 anys, amb un dilatat temps d'exercici docent. Hi ha paritat de gènere i de tipus de centres perquè aquesta ha estat precisament una de les variables contemplades per a la selecció de casos.

B. Desenvolupament de l'accés, la permanència i la visualització de la sortida amb la inclusió de les propostes de millora

Els directors/es dels centres en tots els casos estan exercint el càrrec havent estat seleccionats per la comissió i amb presentació de Projecte de Direcció, tal com estableix la normativa. Dels tres casos de nomenaments, dos van ser provisionals fins a la convocatòria i l'altre, per no tenir els requisits de formació que s'exigien i, com es preceptiu, es va ajornar l'elecció per a l'any següent.

Taula 91 - Tipus d'accés

TIPUS D'ACCÉS	Escoles	Instituts
Nomenament de l' Administració per manca de requisits/provisional	1	1
Selecció per comissió	1	2
Nomenament de l'Administració per centre diferent	1	0

Hi ha antiguitats diverses entre els directors participants en la recerca, des d' una directora novell a un director que duu més de 20 anys en el càrrec. Es pot observar que les direccions dels Instituts són més veteranes que les direccions de les Escoles d'Infantil – Primària.

Taula 92 - Antiguitat en el càrrec del directors/es

Antiguitat en el càrrec	Escoles	Instituts
1-2 anys	1	
3-4 anys		1
5-8 anys	2	
8-12 anys		1
Més de 12 anys		1

La majoria dels directors i directores van accedir al càrrec provinents de l' ED i sense formació específica en temes de direcció; posteriorment realitzen el curs obligatori programat pel departament d'ensenyament per a directors novells en exercici. Dues persones, una d'un centre d'Infantil-Primària i d'altra de Secundària, realitzen un Màster en direcció i la resta han realitzat cursos o seminaris sobre temes específics en funció dels seus interessos professionals per a millorar l'exercici directiu.

Taula 93 - Experiència en gestió i formació prèvia dels directors/es

TIPUS	EXPERIÈNCIA GESTIÓ		FORMACIÓ PRÈVIA	FORMACIÓ PERMANENT
Escoles	1 No	2 Sí	3 Curs inicial del Departament (curs d'inclusió)	1 Mòduls del Departament i Màster 2 Seminaris
Instituts	3 Sí		3 No	1 Màster 2 Seminaris

La motivació per accedir a la direcció és per acomplir un deure institucional. Aquest ha estat un denominador comú en la recerca, i parteix del fet que, o bé perquè no hi ha ningú més acreditat, o bé perquè l'administració, els pares, l'equip directiu anterior els ho proposen, i pensen que tenen capacitats i habilitats personals per dur a terme la tasca i es mostren coherentment d'acord amb la decisió presa.

Les dificultats en l'inici de la direcció estan molt determinades per la situació de l'escola, si bé tots i totes fan referència a les persones, al desig d'aconseguir una bona harmonia entre direcció i professorat. De les propostes de l'etapa d'accés, es destaca la demanda d'una formació de qualitat que sigui obligatòria per a l'exercici i que hauria de ser prèvia i continuada. Els directors /es més veterans apunten a una composició més tècnica de la comissió de selecció de la direcció, sobretot pel que fa a jutjar el Projecte de Direcció.

Aquesta etapa d'inici sol venir acompanyada de sentiments de por, de respecte, d'inseguretat, quan les persones no havien pensat ni desitjat ser directors/es. Si l'accés és volgut i programat o al menys previst, són més aviat sentiments de respecte per la feina, de poder resoldre els temes, de tenir la informació necessària. En el següent quadre es concreten les tres categories més destacades, amb una línia per a cada director / directora:

Taula 94 - Motivació, dificultat i propostes per l'accés dels directors/es

TIPUS	MOTIVACIÓ	DIFICULTATS	PROPOSTES
ESCOLES	CAS 1 De 2 candidats proposta de la inspectora. Fer un servei a la comunitat educativa	Estar al dia. No deixar res important	La formació hauria de ser
	CAS 3 Per sentit de responsabilitat, per no tenir ningú l'acreditació, només la directora que agafa el càrrec	Enfocar el temes de manera que no es pugui ofendre a les persones, sobretot al professorat	La formació hauria de ser més intensa i accedir a la direcció amb experiència en gestió
	CAS 5 Venia d' un altre centre on volia ser director i no va poder, i es va oferir al Departament per dirigir d'altres centres Pensa en una direcció que actua amb transparència	A l'Inici molt dur, per venir d'un altre centre. Trencar estructures molt arrelades i tenia mestres a l' aguit per anar en contra	La valoració més tècnica del projecte
INSTITUTS	CAS 2 De l'equip, era el que més podia accedir com a Cap d'Estudis, volia ser director	Aconseguir que els professors fossin conscients de les dificultats i buscar l'empatia amb ells	L'elecció de direcció més dirigida i tècnica. Escollir la persona idònia per seguir la línia del Departament i donar-li suport
	CAS 4 Va respondre a la demanda del Departament perquè hi havia problemes greus i sempre havia estat implicada	Fer la trama entre postures diferents de professorat, implicar-hi a tothom. Posar límits a alumnes, professors..	Formació prèvia i de qualitat. Fer el projecte un cop es duu un any en exercici
	CAS 6 A demanda dels pares, i volia seguir la tasca que estava fent en extraescolars	L'acceptació per l'administració de les necessitats i demandes. Les reticències d'una part del professorat	La considera adequada obligatòria. Establir el compromís de fer els cursos

L'exercici de les funcions ve molt determinat per la situació en què la direcció accedeix al càrrec. En les situacions en què hi ha una continuïtat respecte a l'exercici anterior, la direcció prioritza en el seu exercici mantenir el projecte d'escola.

Els directors i directores de Secundària no esmenten dificultats en l'acompliment de la burocràcia, tema que, en canvi, ocupa temps i esforços a la direcció d'Infantil-Primària. Per contra, en els instituts, la disciplina és un tema bàsic, evidentment en un grau més o menys important segons el tipus d'alumnat. En tots els tipus de centre, queda molt clar el principal objectiu: l'èxit escolar de tots els alumnes, aconseguit a base d'involucrar-hi tot el professorat.

Taula 95 - Funcions prioritàries i dificultats en l'exercici dels directors/es

TIPUS	FUNCIONS PRIORITÀRIES	DIFICULTATS
ESCOLES	CAS 1 La funció pedagògica i el lideratge. El benestar de l'alumnat	La burocràcia i l'atenció a les famílies perquè ocupen més temps del que caldria
	CAS 3 Mantenir i enriquir el projecte de l'escola. Fer els aplicatius	Com enfocar els temes per no ofendre els mestres i aconseguir un bon funcionament del centre
	CAS 5 Problemes econòmics i socials de les famílies i avançar en l'aprenentatge dels alumnes	La manca de suport social. Resoldre situacions de les famílies essencials i prioritàries d'alimentació, higiene...
INSTITUTS	CAS 2 Planificar a curt i a llarg termini	Mantenir una bona disposició de treball amb els alumnes. Els canvis metodològics amb professorat reticent
	CAS 4 Aconseguir la ubicació adequada de tothom per tal de funcionar millor	Canviar l'ambient de desànim dels professorat. Les bases d'una disciplina en els alumnes per poder treballar

	<p>CAS 6 Comunicar amb els alumnes. Resoldre situacions conflictives</p>	<p>Ajudes administratives (ensenyament i local) per resoldre conflictes. Els professors que estan sempre en contra de tot</p>
--	---	---

Manifesten tenir el suport de la Inspecció quan ho demanen, si bé en aquests moments de pèrdua de recursos es donen poques explicacions i poca previsió; algun director destaca que no es tenen persones de referència, excepte la inspecció, que coneixen el centre i donin ajuda per resoldre problemes o donar informació. Ningú manifesta tenir problemes importants amb les famílies; hi ha més participació en els centres d'Infantil- Primària i de poblacions petites o mitjanes que en els de Secundària, però sempre hi ha un grupet de pares i mares amb bona disposició per a col·laborar.

La direcció opina que és necessari que una majoria del claustre segueixi, i valoren l'acompanyament en la gestió de l' ED i també dels càrrecs pedagògics, aquests com una segona corona que propicia un lideratge compartit. La referència a la manca d'autonomia en l'àmbit de recursos humans obstaculitza, segons les direccions, la seva feina, i propicia situacions injustes per comparació entre el professorat. És una etapa a la qual ha arribat la direcció de tots els casos, excepte la directora del cas 1, i ja se senten segurs en les seves actuacions, i sobretot recolzats pels equips directius i amb facilitat per desenvolupar la feina.

No tots els directors i directores estan d'acord en totes les característiques que defineixen la direcció professional, tal com s'apunta en les noves disposicions. Sí que es pronuncien respecte d' alguns dels trets que la caracteritzen, com la formació específica, l'autonomia i autoritat per actuar, l'avaluació del professorat, el compromís d'objectius plasmat al projecte i la necessitat de rendir comptes.

Per a aquesta etapa les propostes són: un major reconeixement de la funció de la direcció, tant socialment i com econòmicament, ja que consideren molt minsa la compensació econòmica que es rep, que no està d'acord amb les responsabilitats i amb les llargues jornades que assumeixen; demanen més autonomia en la determinació de plantilles i avaluació per a tothom. Amb matisos, però són les propostes de les direccions d'ambdós tipus de centre.

Per a la **sortida del càrrec**, es mostren les aportacions més destacables sobre les causes, la durada de l'exercici i com seria desitjable acomodar-se en el sistema educatiu un cop finalitzat l'exercici directiu.

La continuïtat en el càrrec sempre es relaciona amb l'avaluació positiva i amb tenir capacitats personals per poder seguir-hi. Pensar en una sortida professional superior es relaciona sempre amb haver demostrat capacitats per planificar i es cita la Inspecció com a sortida natural, fent referència al fet que molts Inspectors són ex directors/es.

Pel que fa al relleu en el càrrec, la majoria manifesten que se'ls ha fet un bon traspàs sempre que ha estat possible, i si no s'ha fet, ha sigut per problemes circumstancials. Tots pensen que hauria de ser imprescindible realitzar un bon relleu, proposen que ha d'estar normalitzat, amb un període de temps per treballar conjuntament la direcció sortint i la direcció entrant, i que aquest acompliment no hauria d'esta subjecte a la bona voluntat de les persones.

En el següent quadre es mostren les aportacions més destacables:

Taula 96 - Propostes dels directors/es per a la sortida del càrrec

TIPUS	Quina seria la causa de deixar la direcció	Durada	Acomodació a la sortida
ESCOLES	CAS 1 Finalitzar el projecte	4-8 anys	Tornar a l'aula
	CAS 3 Finalitzar el projecte	8-12 anys	Tornar a l'aula
	CAS 5 No poder personalment	Sense límit	Dirigir un altre centre
INSTITUTS	CAS 2 Nous projectes fora del centre	Sense límit	Inspecció, planificació..
	CAS 4 Nous projectes	8 anys	Dirigir d'altres centres? Despatxos no
	CAS 6 Cansament personal	Sense límit	Continuar dirigint el meu institut

En síntesi, es destaca el perfil diferent de les sis direccions, amb un personal desenvolupament de les etapes. Hi ha coincidències respecte a considerar la direcció electa, amb períodes subjectes a avaluació positiva, i tres directors/es consideren que no té per què tenir límits, en front dels altres tres, que no creuen que es pugui estar més de dues o tres etapes d'eleccions al mateix centre. El projecte de direcció es considerat un document de gestió imprescindible, però es fan evidents les carències que té la comissió d'elecció. Es valora per uns que hi hagi una formació específica inicial i continuada, però d'altres donen més importància a l'experiència en gestió o en càrrecs pedagògics. L'altra aportació es l'aprofitament de directors experts per a l'acompanyament a direccions novells.

El lideratge pedagògic es considera una funció principal en l'exercici, i es pensa que la manca d'autonomia dificulta una major eficàcia. Cap director/a se sent captiu del claustre, però sí que es considera imprescindible involucrar-lo en el projecte institucional i mantenir una bona comunicació amb tots els estaments de la comunitat educativa.

Aprofitar el bagatge acumulat per la direcció en formació i experiència és una demanda bastant general, així com la necessitat de fer obligatori el relleu entre direccions.

13.2 La ex-direcció

La informació recollida pels diferent exdirectors/es que han participat en l'estudi (5 dels 6 possibles), permet una visió diferent de la que han ofert el directors i directores. Són professionals que ja han vist finalitzat el seu desenvolupament professional directiu, i han viscut des de l'arribada al càrrec fins a la finalització. S'han incorporat a les aules o estan ja fora del Sistema Educatiu per haver arribat a la jubilació, la seva visió és un balanç i en ocasions una història de vida professional. La informació recollida en les entrevistes s'organitza atenent als aspectes bàsics que configuren el desenvolupament professional de cadascun dels ex directors i ex directores entrevistats. S'estructura atenent a:

- A. Les dades personals i perfil professional.
- B. Desenvolupament de l'accés, l'exercici i la sortida, amb la inclusió de les propostes de millora.

A. Dades personals

Taula 97 - Dades personals i professionals dels ex directors/es

CAS	NIVELL EDUCATIU	GÈNERE	EDAT	EXPER. DOCENT	ANYS DIRECCIÓ	ANYS GESTIÓ	ANYS FINAL EXERCICI	CONTINUACIÓ PROFESSIONAL
1	Infantil Primària	D	55	20	6	7	9	Mateix centre
2	Secundària	D	67	22	8	4	12	Un altre centre /Departament Ensenyament
3	Infantil Primària	D	51	19	4	0	7	Mateix centre
4	Secundària	H	50	23	2	0	2	Mateix centre
5	Infantil Primària	D	68	23	20	12	8	Jubilació

El grup d' ex directors/es està format per les persones que van exercir la funció directiva amb anterioritat al director/a de cadascun dels casos. Hi predomina el gènere femení, només hi ha un home en el grup, no hi ha persones menors de 50 anys i en dos casos ja en fa 2 o 3 que estan fora d'exercici professional per haver-se jubilat. Quan accedeixen al càrrec, excepte una directora (Cas 5) porten molt de temps en la docència i només en un cas (5) l'exercici de la direcció és perllongat; en d'altres casos només exerceixen la direcció per un o dos períodes. Hi ha quatre casos amb experiència en gestió i dos que hi accedeixen des de la docència.

B. Desenvolupament de l'accés, la permanència i del final de l'exercici amb la inclusió de les propostes de millora

Les cinc persones entrevistades descriuen **l'accés a la direcció** amb correspondència amb les lleis vigents en el moment. Abans de la LODE eren nomenaments a proposta del claustre, i després la normativa marcava com a requisit tenir l'acreditació per a l'exercici, que s'obtenia per formació o per haver format part de l'equip directiu, amb elecció al Consell Escolar.

Taula 98 - Tipus d'accés dels exdirectors

TIPUS D'ACCÉS	ESCOLES	INSTITUTS
Acreditació i proposta d'Inspecció	2	1
Claustre terna entre tres candidats	1	1

Dues persones (Cas 2 i Cas 5) van accedir per primera vegada a la direcció per elecció del claustre formant part d'una terna; posteriorment, com en els altres tres casos, per tenir l'acreditació, i ja seguint la normativa de la LODE, era el Consell Escolar qui corroborava l'elecció.

Les ex directores que van ser proposades per tenir l'acreditació (Cas 1, Cas 3 i Cas 4), coincideixen en relatar que van assumir la direcció sense tenir especial interès en accedir-hi, s'hi sentien obligades per les circumstàncies i per compromís institucional, fet que pot explicar la poca permanència en el càrrec. Acompanyen aquesta primera etapa sentiments de por i d'inseguretat, i per altra banda, en tots cinc casos es relata la dependència que es tenia del claustre, però alhora pensaven que no hi eren per voluntat pròpia i que, per tant, tenien disposició a deixar el càrrec si algú les volia suplir. El relat de l'exdirectora del Cas 4 explicita aquesta situació

"L'Inspector va agafar les persones que teníem l'acreditació (jo la tenia per haver estat tant de temps a l'equip de direcció, fent de secretària). Van ser tres candidates i em va tocar a mi. Vaig dir que sí, perquè em tocava, i tenia por, molta por." (CAS 4- ED)

"Si algú em deia alguna cosa podia dir: - posa-t'hi tu a veure si ho fas millor, i això relaxa una mica... Jo ho faig al màxim, però mai he dit que servia per a aquesta feina i continuo dient: jo mai he dit que servís per a aquesta feina." (CAS 1-ED)

En tots els casos s'accedí a la direcció sense **formació**. Posteriorment es van començar a fer cursos, però totes cinc exdireccions valoren, potser més que la formació, tenir un alt coneixement de l'escola, estar molt implicats en els projectes institucionals i les relacions amb col·legues directius, bé a través de les reunions organitzades a nivell local o de les associacions professionals; tots

troben en unes i altres una font de motivació, formació i recolzament, i recorden positivament com els veterans ajudaven els nous

*"No tenia cap mena de **formació**, sí que en l'anterior equip compartíem tots els problemes, i em va donar un bagatge, i amb això vaig començar. Jo pensava que no estava capacitada per portar a terme una gestió, però ningú ho volia fer."* (CAS 3-ED)

La motivació per accedir al càrrec, en tots els casos, suposa l'acompliment d'un projecte i amb expectatives tant d'il·lusió per fer funcionar millor al centre com de compromís institucional. Les dificultats estan molt lligades a aconseguir involucrar el claustre i evitar situacions d'enfrontament; són direccions compromeses amb els claustres, que volen aconseguir una bona implicació del professorat.

Taula 99 - Motivació i dificultats en l'accés a la direcció dels ex directores

CAS	TIPUS DE CENTRE	MOTIVACIÓ	DIFICULTATS
1	Escola	Millorar l'escola, donar-li bona fama	Aconseguir unitat amb el claustre, motivar els professors
2	Institut	Implementar la LOGSE a un Institut de FP	Canviar la cultura del professorat Assumir l'arribada d'alumnat diferent
3	Escola	La confiança del claustre i del Consell escolar Donar continuïtat al Projecte d'escola	Estar assabentada de tots els temes No defraudar-los.
4	Institut	Lluitar contra el deteriorament de l'institut	Oposició del departament., Problemes amb el professorat
5	Escola	Continuar en la direcció en un altre centre com un repte personal	Evitar l'oposició del professorat Assumir els problemes

Les propostes per a aquesta etapa van lligades a les mancances que van tenir en l'inici de l'exercici, com la manca de formació i el fet d'haver-hi accedit sense interès per ocupar el càrrec. Opinen que ha de ser director qui té la capacitat i el desig de ser-ho

"Jo no hi havia vist mai ningú que ho agafés amb ganes; tothom ho feia perquè li queia " Ho hem de fer entre tots, ho hem de compartir"..." com una cosa que te la vas passant..." (CAS 1-ED)

En l'**exercici de la funció directiva** podem observar amb més o menys claredat de les respostes, els models de direcció derivats dels paradigmes organitzacionals descrits (capítol II): el model tecnològic, interpretatiu- simbòlic i el soci-crític (Gairín, 1996).

S'observa la descripció de tasques més lligades a l'estructuració, al disseny i control d'objectius; *"Fèiem molts projectes, procuràvem sempre que hi haguessin projectes que motivessin la gent"* (CAS 2) més centrada en els processos amb importància del lideratge i la presa de decisions *"Ha de ser una actitud activa, dinàmica i transformadora. Hem de millorar el centre."* (CAS 1) o veient sobretot el paper que pot tenir el director en el canvi social

"Jo volia una escola pública, oberta i pluralista, i quan vaig fer la reforma ho deia, que mai havien tingut tanta oportunitat..., vaig dir: som una escola d'estrangeria, però serem la millor escola d'estrangeria del món, aprendran català, els ensenyarem a menjar -que era terrible, menjaven a terra-, buscarem ajuda social..." (CAS 5)

En totes les respostes hi ha coincidència respecte a la gran quantitat de burocràcia que s'omplia i ocupa la feina de la direcció i en el paper que juga l'administració educativa tot ampliant les funcions, però sense responsabilitat per decidir en temes crucials, com la plantilla de professorat i l'autonomia per adequar el projecte educatiu a la realitat del centre. No es dóna cap importància a la compensació salarial que reben, pensen que mai haguessin acceptat el càrrec per aquest motiu

"És cert que per l'exercici del càrrec hi ha una millora en el sou, que la figura de la directora és respectada i reconeguda per la majoria de la comunicat educativa; però això, de vegades, no compensa, perquè el nivell de responsabilitat és molt gran i la pressió social, de vegades, et fa dubtar de les decisions preses." (CAS 3-ED)

Són **molts els frens** que es destaquen com a obstaculitzadors de la feina de direcció: la soledat en l'exercici, la manca de complicitat amb l'administració, les pors, els aspectes emocionals o personals entre les persones, la falta de recursos,

la manca de poder per decidir, la impotència enfront de problemes que no tens eines per resoldre, etc.

Tots i totes han considerat que fer de director/a és una tasca molt complicada, i per això cal inicialment una formació específica, però amb això no hi ha prou, s’ha de tenir un determinat perfil personal. No es mostren partidaris d’un model únic de direcció; tampoc estan a favor de la professionalització de la direcció en el sentit de que hi hagi un cos de directors, sinó que són partidaris que es consideri com una tasca docent i que es pot perllongar més o menys temps en funció de les persones i del projecte que duen a terme.

Propostes com el recolzament en les organitzacions de professionals directius, d’equips tècnics, d’un equip directiu que comparteixi amb la direcció les funcions de lideratge i sobre tot autonomia real per gestionar, han estat comentades pels informants.

Les causes per les quals finalitzen l'exercici de la direcció, en tres dels cinc casos, van molt lligades al motiu de l'accés, que va ser sense desig. Per tant, acabat el compromís institucional, no hi ha motiu per continuar. S'explicita amb més detall el que han relatat els ex- directors/es en el següent quadre:

Taula 100 - Causes del final de l'exercici de la direcció

CAS	TIPUS DE CENTRE	CAUSA DEL FINAL DE L'EXERCICI
1	Escola	Veure la possibilitat d'una professora amb capacitat per ocupar el càrrec; no acaba el segon mandat per aprofitar-la.
2	Institut	Acabament del mandat. El Cap d'estudis presenta la seva candidatura; es retira i marxa de l' institut.
3	Escola	Acabar el mandat i voler ocupar la plaça en propietat en una altra població.
4	Institut	Es destituït per la directora del Departament d'Ensenyament.
5	Escola	Només li faltava 1 any per la jubilació; opta per anar a una altra escola, però una malaltia d'un any suprimeix aquest període.

El càrrec es deixa en tots els casos per motius personals, com a final d'una etapa *“Finalitzava el període i estava molt cansada. Ho vaig viure com un alliberament”* (CAS 1, CAS 3) , s'ha donat un cas que no és habitual que es presenti, quan és l'administració que pensa que la persona no desenvolupa la seva tasca adequadament i, sense finalitzar el mandat, demana a una altra professora que el rellevi en la direcció (CAS 4).

D'acord amb el plantejament de la funció directiva que tenen, decideixen continuar a l'escola sense que hi vegin cap problema, i per això s'ha realitzat l'entrevista a l'escola; només hi ha el Cas 2, que és clar que volia marxar de l'institut. En els altres casos marxen per circumstàncies personals o professionals, però no lligades al fet d'acabar l'exercici del càrrec directiu, sinó que el deixen perquè volen marxar del centre. Consideren que deixar la direcció és un moment personal, diferenciat i amb una càrrega important de sentiments, de por per la continuïtat, de l'adaptació a la nova situació professional.

Totes les persones entrevistades pensen en una direcció renovable, estable, de períodes de 4 o 8 anys, però consideren positius el canvis. Manifesten haver efectuat un relleu institucionalitzat, un bon traspàs dintre de les possibilitats i que s'ha col·laborat amb la nova direcció, però també es posa de manifest que el que no estigui regulat un període per compartir entre la direcció sortint i entrant, dificulta sovint poder fer un millor traspàs, considerant que el procés és de suma importància, tant per a la persona que deixa el càrrec, com per a la pròpia institució.

Entre el dos casos que continuen al mateix centre, pensen que la direcció ha aprofitat el que havien posat en funcionament i que fins i tot havien millorat la seva feina. En els altres casos no ho saben, potser perquè en el moment de fer l'entrevista ja estan deslligats del centre.

El grup d' ex directors/es ha permès poder recollir informació sobre les tres etapes de desenvolupament professional de la direcció.

Comparat amb les entrevistes amb els directors/es, és en l'accés on més es veu la repercussió del canvi de lleis, d'unes direccions que van accedir al càrrec com un parèntesi en l'exercici docent i amb poca voluntat, a les direccions actuals, amb voluntat de ser-ho.

La formació escassa, però sí que tenen experiència en càrrecs directius i donen valor a estar molt involucrat amb l'escola i en un bon exercici docent.

La burocràcia encara ocupava i amoïnava les direccions. És destacable la preocupació per les bones relacions entre el claustre i amb el claustre, amb el qual en certa mesura es senten compromesos, perquè és el claustre el que ha propiciat el seu nomenament.

El pas per la direcció constitueix un funció diferent de la docent, però que temporalment s'ha de fer per responsabilitat institucional; per tant, molt excepcionalment es dóna un exercici perllongat.

Han efectuat bon relleus de direcció sempre que ha estat possible, i no s'han viscut situacions traumàtiques per a la persona, perquè fins i tot en el cas 5 l' ex director està bé.

13.3 La Inspecció

Les entrevistes amb la inspecció d'ensenyament han proporcionat informació respecte al coneixement de la direcció, però on les aportacions han estat més significatives ha estat en les opinions sobre la funció directiva. No s'ha pogut comptar amb l'entrevista del cas 3. S'estructura la informació recollida en:

- A. Dades personals i professionals
- B. Coneixement de la direcció del centre
- C. Valoració de la funció directiva

a) Dades personals i professionals

Taula 101 - Dades personals i professionals de la inspecció

	ESCOLES		INSTITUTS		
	Cas 1	Cas 5	Cas 2	Cas 4	Cas 6
Edat	59	55	50	50	55
Gènere	H	D	H	H	H
Anys d'inspector al centre (des de)	1011	2011	2009	2009	2009
Anys a la Inspecció (des de)	1990	2005	1991	2006	2009

El poc temps que duen als centres és conseqüència de la normativa de permanència de la inspecció en una mateixa zona. En dos casos, en el moment de fer l'entrevista és el primer curs que tenen el centre al seu càrrec. Hi ha inspectors amb molt de temps en exercici i d'altres amb poca experiència. És comú a tots/es el fet d'haver exercit amb anterioritat la direcció en centres docents. Es coneix aquesta dada, però en l'entrevista no es fa referència a l'exercici de la funció com a directors/es. L'edat és bastant comuna, no s'arriba jove a la inspecció, sinó després d'un exercici professional consolidat.

b) Coneixement de la direcció del centre

Els Inspectors/es coneixen per quin tipus d'accés han estat elegits els directors/es, tenen informació del període que duen en exercici, i també respecte de les altres categories estudiades, com la formació, el temps que porten en el càrrec etc. i queda menys explícit les motivacions per accedir-hi. Si s'han produït situacions especials, com en el cas 4 o el 5, en coneixen el procés.

Es destaca el coneixement que tenen de les funcions principals que duen a terme els directors/es i també tenen un bon coneixement del centre. Dipositen confiança en la direcció, respecten l'autonomia que han tenir per dur a terme

l'exercici directiu i sempre es fa èmfasi en la funció d'assessorament que també té la inspecció. En cap cas es coneix com s'ha efectuat el relleu en els centres, perquè no hi eren en el moment que es va efectuar el canvi de direcció.

c) Valoració de la funció directiva

És en aquest apartat on es recull informació bastant extensa, pel càrrec que ocupen, en si, ja comporta haver reflexionat sobre l'exercici de la direcció, i a més tenen un alt coneixement de la normativa vigent i de la pràctica. les aportacions versen sobre totes les etapes de desenvolupament professional de la direcció.

Taula 102 - Coneixement de l'accés i funcions per la inspecció

TIPUS	ACCÉS AL CÀRREC	EXERCICI DE LA FUNCió
ESCOLES	CAS 1 Sí, nomenament 1 any	Tranquil·litzar a la comunitat educativa. Liderar i consensuar postures.
	CAS 5 Sí, arribada d'una altra escola. Està en el 7 any d'exercici	Dedicar-se molt a atendre els problemes de les famílies, Molt bon planificador. Fer molt bé la tasca institucional.
INSTITUTS	CAS 2 Sí, 3 anys de mandat , 2 períodes	Planificar. Exercir un lideratge compartit. Ser molt potent . Promoure projectes innovadors.
	CAS 4 Si, selecció amb projecte	Exercir un lideratge . Prioritzar els temes de diversificació curricular. Tenir èxit entre la comunitat educativa.
	CAS 6 Si, renovació del 3er període	No planificar sobre paper. Exercir una autoritat moral , ser molt generós amb la dedicació al centre.

El tipus d'accés establert, per dos inspectors consideren que és la normativa vigent i que es respecta, potser millorable però que funciona; els altres tres casos especifiquen les dificultats que comporta en la pràctica, és destaca el pes que té la persona més que el projecte en si que presenta. En la pràctica evidencien que si el candidat o candidata s'ha assegurat el suport del claustre difícilment és

rebutja la candidatura i encara que el projecte no sigui molt bo, pot obtenir un alta qualificació, s'apunta també la disparitat de puntuacions que es donen i com si no es troba adequada la persona o simplement no se la vol, és el projecte el que es qualifica malament. Per aquesta línia d'opinió l'elecció de la candidatura hauria de ser més tècnica en la valoració del projecte i també de les habilitats personals per liderar el centre, posteriorment en algun cas s'apunta a la elecció pel Consell Escolar i, en d'altres, l'elecció hauria de sortir del claustre, amb intervenció de la Administració.

Es considera important i necessària la formació prèvia i permanent, imprescindible per les exigències en l'exercici de les funcions. Hi ha controvèrsia, entre la inspecció entrevistada, respecte a donar prioritat a la candidatura que surt del claustre del centre, es pensa que és un inconvenient per poder aprofitar direccions eficients i ben preparades, i d'altres consideren que la postura de l'Administració és la correcta. En general, es desmitifiquen els nomenaments, perquè no es tenen dades en relació a quins són circumstancials (trasllat de la direcció en exercici, no haver-hi convocatòria d'elecció, etc), però sí de la no presentació de candidatures. En aquest moment, la política de l'administració d'ensenyament va en la línia de fer que sigui la inspecció la que intenti que surti algun professor/a del claustre.

Sobre **les funcions de la direcció**, en general es destaca com al llarg dels anys s'ha tractat d'harmonitzar la necessària participació de la comunitat educativa a través dels òrgans de gestió del centre i la necessitat de dotar a les direccions de més capacitat de gestió (més lideratge, més autonomia, més autoritat, etc). Manifesten que la LEC i les normes que en deriven (com és el cas del Decret d'autonomia de centres o l'actual Decret de direccions) suposen un avenç en la línia de més i millor capacitat de gestió dels centres i, per tant, s'ha professionalitzat bastant, i pensen que ja no n'hi ha prou amb la bona voluntat per a ser director/a.

S'explicita que el canvi cultural en els centres es va donant, però encara hi ha veus que pensen que es dona massa atribucions a les direccions, i per contra es tenen poques propostes per a ser director/a. El professorat els sol manifestar no sentir-se preparat ni amb forces per assumir-ne la responsabilitat.

Es destaca també la manca d'autonomia real en recursos, en plantilles, en projectes de canvi i les dificultats, ara per ara insalvables, entre el model de

funcionariat tal com es té i el desig de tenir unes direccions fortes, professionalitzades, amb lideratge i amb capacitat real de gestió, que tinguin equip i comparteixin els objectius.

També es recalca la necessitat d' exigir un rendiment de comptes, d'avaluació de la direcció. Es considera, però, un tema complex ,i encara amb contradiccions entre les responsabilitats i les compensacions econòmiques que es reben, que consideren insuficients. Un inspector apunta que veu que en determinats sectors es comença a trobar raonable que els directors prenguin decisions, tinguin autoritat , i el professorat, que no vol ser director però sí que vol que el centre estigui ben dirigit per una persona amb capacitat per fer-ho.

La sortida del càrrec ofereix visions diferents, des de la concepció més professionalitzada, expressada sobretot per l'inspector de Cas 6, que considera la necessitat d'aprofitar les direccions ben preparades en l'exercici directiu en altres centres, constituint una llista de direccions potents, i disponibles, fins a l'inspector del Cas 1 ,que considera que la direcció o qualsevol càrrec és de més a més, que primer s'és educador, pedagog, es domina una àrea i que altres feines afegides permeten conèixer uns temes sobre els quals s' adquireixen coneixement al cap d'uns anys, i quan s'acaba, igual que acaba un polític, es torna a la feina de origen; un altre inspector, el del Cas 4, diu conèixer testimonis que manifesten tenir una perspectiva diferent de les coses, més de centre i no de la pròpia classe o del grup; quan s'ha passat per la direcció- això, quan el marc de relacions en el centre és normal- pot resultar positiu per a la mateixa persona.

Reconeixen que deixar la direcció comporta sentiments de soledat, d'estrès que el canvi en les direccions, encara que sigui fruit d'un procés natural (no traumàtic), produeix una mena de síndrome d'abstinència inconfessa en els directors que deixen el càrrec, la qual cosa, si no s'està ben preparat per al canvi, de vegades té efectes secundaris. En algunes Delegacions d' Ensenyament es fan actes de reconeixement, s'ajuda a la persona i se'n propicia el canvi de centre si es demana. Certament apunten que només hi ha dues opcions: o tornar a la classe ,o la promoció. La promoció és possible, i és la gràcia de l'ensenyament, hi ha molt camí per tirar endavant, des de la formació a la Universitat, a la Inspecció, al Departament,.... La direcció d' altres centres no es contempla amb normalitat, tal com ja s'ha apuntat.

La durada del càrrec es relaciona amb l'avaluació positiva. En la pràctica han vist les situacions de direccions llargues que segueixen tenint projectes, il·lusió i força per continuar, i d'altres que, després d'exercir dos o tres períodes, es buiden. En aquest cas s'apunta la relació entre avaluació positiva i seguiment en el càrrec. En cas d'avaluació positiva i no seguiment, és la direcció qui ho decideix, no la pot demanar la inspecció, perquè suposaria la pèrdua del complement econòmic, fet que es considera injust perquè decidir que un canvi és el millor per al centre no té perquè significar que el director no ha fet bé la seva feina fins a aquest moment. Es considera que s'hauria de deslligar una cosa de l'altra, perquè és molt difícil avaluar negativament, i en el cas de retirar el complement salarial seria entrar en una guerra, fins i tot amb el centre. *Si no el convences perquè ho deixi, és difícil* apunta l'inspector del Cas 6.

En síntesi, la Inspecció coneix el centres que estan sota la seva supervisió i manté relacions habituals amb la direcció, de la qual té un bon coneixement. En les entrevistes s'evidencia un respecte cap a les direccions i el desig d'assessorar i recolzar la funció directiva.

S'han fet aportacions respecte a temes clau de la direcció que s'han relatat amb amplitud per considerar-les d'interès per a la recerca, en tant que els inspectors/es tenen una bona formació teòrica i una àmplia experiència pels seus contactes amb les direccions.

Es destaquen les propostes encaminades a fer més tècnica la composició de la comissió d'elecció, la necessària professionalització de la direcció, la durada del càrrec sempre subjecta a l'avaluació positiva i la necessitat de personalitzar el final de l'exercici. S'apunta també possibilitar l'exercici de la direcció en centres que no són aquells on s'està exercint la docència.

13.4 L'Administració Local

L'Administració té representació al Consell Escolar i participa en la comissió de selecció de la direcció. La persona que ostenta la representació legal és el regidor d'ensenyament, que pot delegar en un tècnic de la pròpia regidoria o en un tècnic d'ensenyament, depenent dels ajuntaments. Tenen coneixement dels centres del municipi, per la qual cosa poden establir elements de comparació entre escoles. No s'ha demanat informació, ni personal ni professional, per no considerar-la rellevant ni condicionant per a l'objectiu de la recerca. Han

participat com a informants (en el CAS 6 no s'ha localitzat) en la recerca acomplint dos objectius: ser font de triangulació de les informacions obtingudes referents a la direcció del centre i opinar sobre la direcció en els centres educatius docents.

S'ordena la informació recollida en les entrevistes segons el coneixement que tenen de la direcció del centre i alhora es va exposant si consideren adequada la normativa i pràctica actual de la direcció.

Taula 103 - Coneixement de l'accés de la direcció pels tècnics locals d'ensenyament

CAS	CÀRREC	ACCÈS A LA DIRECCIÓ
1	Regidor ensenyament	Si. Coneix el procés. Plega l'anterior directora i, com que encara no havia acabat el mandat, es van presentar dues persones i la Inspecció va escollir-ne una. I la delegada del Serveis territorials la va nomenar. Aquest curs haurà de presentar el projecte de direcció i fer l'elecció preceptiva.
2	Tècnica d'ensenyament	No, des que exerceix com a tècnica, fa 13 anys, el director ja estava en el càrrec .
3	Tècnica d'ensenyament	Sí, la renovació es va fer fa 4 anys; va haver-hi molts problemes, perquè la seva elecció com a directora estava condicionada a un horari. I es van haver de fer dues votacions.
4	Regidora i Tècnica d'ensenyament	No es va rebre informació No va haver-hi concurs ni res. Ens ho vam trobar fet, va sorprendre que s'hagués destituït a un director, mai ho havien vist, però els vam reunir i vam veure que estaven bé.
5	Tècnica del Consorci	Quan se li va assignar aquest centre, el director actual ja hi era, participa en el segon mandat on solament es va presentar l'actual director.

Tots els informants saben com ha accedit la direcció del centre en què representen a l' Administració local, i aporten la seva visió respecte al procés des de l' inici de l'exercici fins al desenvolupament de la funció directiva. Es sintetitzen les aportacions en relació a les tres dimensions d'anàlisi de les informacions recollides als cinc casos; en el cas 6 no es va poder realitzar l' entrevista.

S'expliciten, no només el tipus d'accés, sinó les condicions en què es va efectuar i detallen aspectes del procés. En tots els casos es corrobora la informació rebuda pels altres informants. Els tècnics tenen experiència per haver assistit a moltes eleccions de direcció i consideren que el sistema és adequat; ressalten que el que s'ha de buscar és la màxima complicitat del conjunt de professorat, perquè consideren que els enfrontaments són perjudicials per a les relacions en el centres, però també posen exemples de casos vistos en què si un claustre no vol un director, el projecte es qualifica malament, i si el volen, encara que sigui dolent és qualifica bé. Demanen que el primer pas per triar un bon director el faci el Departament i després passi per l'aprovació de la comunitat educativa

“En un cas que als pares no els va semblar gaire bé, realment el projecte era horrible, estava mal presentat, era flux... Jo crec que la directora no estava capacitada per portar la direcció i, en canvi, tot es va tirar endavant perquè ningú va atrevir-se a dir que allò no era bo. Ha de ser des del Departament d'Educació i no la Comunitat Educativa que vetlli i eviti aquestes situacions, en les quals s'accepta la direcció perquè ,o bé a ningú li importa, perquè sap greu enfrontar-t'hi, o bé perquè no hi ha ningú més.” (CAS 2-AL)

Valoren la formació, però prioritzen les habilitats personals per establir bones relacions amb la comunitat educativa i amb les institucions. La regidora del Cas 4 resumeix el que ha estat una opinió reiterada respecte a si és necessària o no la formació específica pel càrrec

“Ha de tenir habilitats i se li han de donar eines ,(qualsevol no pot manar) de tracte de personal, de portar reunions, de mediar en conflictes... hi ha gent que les té innates i es poden complementar en formació, i donar eines perquè es puguin formar en habilitats directives” (CAS 4-AL)

Els representants de l'Administració local valoren en un alt grau la direcció dels centres i ressalten habilitats personals molt en consonància amb els altres relators, tenen bones relacions amb la direcció dels centres i fan referència en tots els casos al fet que saben delegar en els altres membres de l'equip directiu o des coordinadors, amb qui tenen contacte si el tema ho requereix. Sense aquest lideratge compartit veuen difícil que es pugi exercir una direcció eficaç, sempre destacant que la màxima responsabilitat la té la direcció i que estan poc compensats socialment i econòmicament. Ressalten com desenvolupen les

funcions directives i quines habilitats personals es posen de manifest. Es destaquen les més significatives de cadascun dels casos:

Taula 104 - Coneixement de les funcions de la direcció pels tècnics locals d'ensenyament

CAS	CÀRREC	DESENVOLUPAMENT DE LES FUNCIONS
1	Regidor ensenyament	És positiva, relativitza els problemes els converteix en una oportunitat, exerceix un bon lideratge entre els professors, es constata als Consells Escolars. És una persona extremadament ordenada, detallista, molt ben organitzada a l'hora d'exposar el temes
2	Tècnica d'ensenyament	Sempre m'ha semblat un gestor excel·lent, es una persona que domina molt i que té molta feina. És un Institut molt gran, amb 80 professors, és realment un macroinstitut i em sembla admirable que pugui controlar tant.
3	Tècnica d'ensenyament	Molt bé, molt lògiques les seves demandes, sempre són adequades. El que esperes és el que ha fet. Mai cap problema, ni amb altres membres de l'equip. Ha sigut com el patró.
4	Regidora i Tècnica d'ensenyament	Sobretot aquesta capacitat de lideratge, que té clars els objectius i, en aquest cas, ha estat un gran impuls, amb projectes innovadors.
5	Tècnica del Consorci	S'ha de dedicar molt a gestionar recursos per a tot; aquí és una lluita constant. S'ocupa de tot, no dramatitza i resol problemes molt greus de les famílies. És segur i arrossega l'equip, sap tractar amb el pares i amb les AMPAS

Un aspecte molt valorat des de l'administració local és l'esperit positiu, de ser constructius, ja que una visió negativa ,de reclamació constant, resulta perjudicial, no només per al centre, sinó també per al municipi. Els demanen complicitat, perquè, en el cas de l'escola pública, només les tasques de manteniment depenen de l'ajuntament, i tota la part docent correspon al centre i al Departament. Aquesta frontera sempre és molt fina i no sempre està clara, en els casos que s'han estudiat les relacions, en aquest sentit, estan clares i agraeixen el paper de la direcció.

La sortida del càrrec es compara amb l'exercici polític. Tots els informants consideren que s'han de fer eleccions respectant els períodes establerts i que les direccions que funcionen han de poder continuar. No troben adequats els canvis sense arribar com a mínim a dos períodes, si bé valoren positivament que la normativa tingui establerts mecanismes per poder forçar el canvi quan es considera oportú. La tècnica del Cas 5 fa referència a com funciona la direcció en els centres concertats

“No hauria de ser rotatiu, jo crec que 4 anys és molt poc. Com a mínim hauria de ser 8 anys. L'escola concertada manté la mateixa línia i es valora molt a nivell de pares i d'imatge. L'escola concertada no canvia la direcció” (CAS 5-AL)

Tots els tècnics han viscut casos en els quals hi ha hagut un canvi de direcció, i específicament en el Cas 1 i 3 de la recerca, en què la direcció sortint va anar al Consell Escolar i es va acomiadar. Han vist que el relleu s'efectuava correctament, però apunten que aquest no està gens regulat, i que estaria bé que es fes, perquè algun equip pot sortir sense intenció d'ajudar i, al menys un trimestre, s'hauria de treballar conjuntament. Consideren que tornar a les classes hauria de ser la sortida lògica professional, en tant que són professors que han exercit el càrrec i, passat l'exercici, tornen a ocupar el seu lloc.

Els tècnics de l'Administració local queden caracteritzats pel coneixement que tenen dels processos de l'exercici de la direcció. Mantenen relacions habituals amb la direcció del centre, i saben determinar el perfil de la direcció.

D'entre les propostes en què coincideixen, es destaca la necessitat d'optar per una selecció més tècnica, que valori les competències del candidat a la direcció i l'adequació del projecte de direcció al centre, per després efectuar l'elecció per la comunitat educativa, però sustentada en un criteri més objectiu.

Una direcció amb competències comunicatives es considera molt valuosa per les repercussions que té en el municipi. Valoren més les característiques derivades de les habilitats personals i de lideratge que no pas d'altres aspectes, més d'organització.

Es considera que la direcció és un càrrec amb algunes característiques pròpies de la direcció professional com la durada sense límits però amb renovació, però al que haurien de poder accedir tot professorat que presenta les qualitats i formació adequades.

13.5 Les famílies

Als centres educatius, les famílies participen en la gestió a través dels seus representants al Consell Escolar i tenen representació en la comissió de selecció de candidats a la direcció. Tanmateix, posteriorment voten al CE l'elecció i cessament de la direcció. Les associacions de pares i mares tenen unes atribucions específiques i una de les persones que representa les famílies pot ser membre de l'AMPA. En ambdós casos són aquestes famílies les que viuen de més a prop el desenvolupament de la vida escolar.

En tots els casos, la direcció del centre ha convidat les famílies de les dues instàncies a formar part d'un grup de discussió. La resposta ha estat desigual en nombre de persones assistents, des d'una sola mare en un centre fins a poder configurar un grup de 8 pares i mares en un altre. Els pares i mares donen les seves opinions molt contextualitzades, és a dir fent referència a la direcció del centre on estan escolaritzats els seus fills. És el grup que ha fet aportacions més descriptives, més argumentades o s'ha deixat gairebé de banda la temàtica objecte de discussió per explicitar els problemes personals, o que, com a grup, viuen a l'escola.

S’organitza la informació atenent al grau de coneixement que tenen del desenvolupament de la direcció del centre i es recullen les preocupacions de les famílies, relacionades o no amb la direcció, però sempre amb el centre educatiu.

Taula 105 - Coneixement de la direcció per les famílies

CAS	ACCÉS AL CÀRREC	FUNCIONS/ VALORACIÓ
1	Els dos candidats es van presentar al CE i la Inspectora va decidir qui seria per 1 any	És molt bona, perquè creiem que li agrada la seva feina
2	S’assisteix a la renovació i presentació del projecte.	Procura complir el Projecte Educatiu. És un bon director.
3	Si, i va presentar el projecte.	És una bona directora, en tot no podem estar d’acord, hi ha hagut problemes amb els horaris, però ens atén sempre.
4	Se’ns va comunicar que el director que teníem ho deixava per proposta del departament i que hi havia un nou ED.	La seva feina és de lideratge, de motivació, d’implicar a tothom, prioritza la tasca pedagògica i la utilització de les eines que té. Com els professors, que sap situar-los on han d’estar i motivar-los.
5	Ningú es presentava; van saber que venia d’un altre centre.	S’entrega a l’escola, li agrada, està aquí moltes hores. És molt fàcil parlar amb ell; en general, les famílies estan contentes perquè en qualsevol moment, si hi ha un problema, l’atén.
6	Han assistit a les renovacions.	Ser una persona molt vàlida en tots els sentits, que s’implica molt en el PE, i en altres temes com extraescolars, si pot ajudar, ajuda. Ser una persona molt comprensiva.

En tots els casos, les famílies estan satisfetes amb la direcció del seu centre i corroboren el perfil del director que han relatat els altres informants. Alguns pares/mares apunten que en aquests moments dirigir un centre és complicat, que s’han d’atendre molt problemes. No en tots els casos destaquen que haurien de tenir una formació específica, especialista en temes de gestió, però ignoren si té la formació adequada i si els la dóna el Departament, sobretot ho ressalten en les direccions d’instituts, perquè opinen que tenen sota la seva responsabilitat

un nombre molt important de professors. Es destaca, com en tots els casos, l'horari de la direcció, que és perllonga més enllà de l'horari escolar.

Es recull una mostra del que s'ha considerat en general, parlant de si la compensació que reben és adequada

“-La compensació econòmica és molt minsa, si comparem amb l'empresa”

-“Hi ha molta diferència de dedicació respecte d'un professor”

-“Deu dependre d'instituts, però en el cas del nostre, hi dedica la vida i hauria d'haver-hi una compensació d'acord amb la dedicació..”

-“Hi dediquen molt de temps; ho veiem en el cas del nostre equip directiu.”

A l'hora de parlar de les dificultats en l'exercici, l'exposició deriva cap a la manca de competències que té la direcció per resoldre problemes amb el professorat, i el tema es centra en l'explicitació de problemes personals o d'altres famílies, que es lamenten de la manca de competències de la direcció per treure del centre al professorat que no exerceix la seva responsabilitat, bé per incompliment d'horari, bé per manca d'atenció a l'alumnat. En tots els casos, relaten que la direcció els escolta, però que no pot fer-hi res i que així els ho explicita. Les preocupacions de les famílies estan molt relacionades amb la situació del centre: en contextos difícils, amb famílies en el límit de la marginació, és sobre aquest aspecte; en d'altres centres es parla més de preocupacions pedagògiques, de tenir bon professorat; en d'altres, de les deficiències d'instal·lacions. Es ressalten les que han resultat prioritàries en cada cas:

Taula 106 - Inquietuds de les famílies

CAS	PREOCUPACIONS/INQUIETUTS
1	La direcció ha de tenir poder, per poder destriar el professorat bo del deficient. La direcció ha de marcar les pautes d'actuació del professorat segons el projecte educatiu i ha de tenir competències per poder treure'ls.
2	La direcció, davant d' un conflicte amb el professorat, ha de tenir competències per aportar solucions: poder demanar professorat amb un determinat perfil segons les necessitats del projecte, poder contractar a qui es necessita. L'autonomia de centre està condicionada per la llei de la funció pública. Manca de competències dels pares.
3	És un problema històric el desencontre entre professorat i pares per l'horari de l'alumnat. Manca de competències de la direcció per acomiadar al professorat inepte. No es troba bé que la direcció no pugui fer-hi res
4	Viuen un moment molt satisfactori, amb la concessió d'un important premi i ressalten la gran millora de l' institut en tots els àmbits, però recorden que amb l'administració d'ensenyament que ara els dona suport, però abans hi han tingut molt problemes per demandes en deficiències de les instal·lacions, que no han estat ateses. Es valora el paper del regidor d'ensenyament perquè assisteixen al consell, i perquè, en relació a les mancances, sempre hi ha hagut voluntat per assumir i resoldre els problemes. Assumeixen funcions que estan molt per sobre del que els pertoca com a ajuntament.
5	Falta de molts recursos en necessitats primàries, com d'alimentació, higiene, que no s'atenen. Pèrdua d'ajudes socials com beques de menjador, de llibres; sense solucionar problemes d'instal·lacions i reducció de les hores de neteja.
6	Falta de recursos per atendre l'al·luvi migratori, amb risc de marginació que accentua les diferències.

Les famílies, si la direcció del centre duu molt de temps en el càrrec (CAS 2 i 6), no veuen inconvenient en la durada perllongada de l'exercici; si acaba de canviar (CAS 1 i 3), pensen que els canvis són renovació i que poden donar-se aspectes

nous que puguin ser motiu de noves propostes. Es destaca una opinió d'una mare que creu que de vegades es perd un bon mestre perquè accedeix a la direcció i potser fora millor que exercissin la direcció el professors que no són bons, tot relacionant la feina de direcció amb una tasca administrativa

“A vegades també perds algun bon professor; en el cas de la nostra directora, és molt bona professora d’anglès. Igual fora millor una persona que fos un coco per portar números, perquè a la fi no deixa de ser una oficina, són papers i coses d’aquestes. Hi ha mestres que no els agrada fer classe, doncs fiqueu-vos al despatx... A vegades perds un bon professional per tenir un director” (CAS 1-FA)

“Jo no estic d’acord que es canviï, no ho veig, que hagi de ser 12 anys com a màxim, perquè malbaratar una persona preparada... Però perpetuar-te... Cal limitar-la , però si funciona no cal canviar...” (CAS 4-FA)

En els casos en que les famílies han assistit al canvi de direcció, n’ han estat informats i han vist bona relació entre la direcció sortint i entrant. No entren a valorar com són les relacions amb el claustre, sempre opinen que deuen ser bones o que és normal que amb tants professors hi pugui haver-hi algunes diferències de criteri. Destaquen que tenen accés a parlar amb tothom i que, com a membres de l’ AMPA o del Consell Escolar, hi ha temes que tracten amb d’altres membres de l’ equip directiu.

Respecte a què ha de fer un director quan finalitza l’exercici, les famílies pensen que ha de tornar a les classes, si ja no vol continuar exercint la direcció, com expressa una mare

“Un director ha de ser mestre amb formació per ser director, però que pugui tornar a ser mestre, que no siguin coses excloents. Ha d’agafar la direcció perquè és un mestre de veritat. Que s’informi per ser director durant un període de la seva vida, però que pugui tornar a ser mestre”

(CAS 2- FA)

Cal tenir present, però, que les famílies el que valoren per damunt de tot és tenir bon professorat, i demanen que la direcció pugui gestionar aquest tema amb autonomia.

Les famílies tenen molt bona opinió de les direccions dels seus centres. En tots els casos lloen el director/directora i se senten ben atesos; destaquen que els problemes que tenen en els centres públics depenen de l'administració d'ensenyament i no pas de la direcció. Han assistit al procés d'elecció o renovació del càrrec i coneixen les seves competències. Opinen que les direccions treballen amb un horari molt extens i pensen que haurien de tenir més competències i més salari.

Destaquen que és fàcil el contacte amb els altres membre de l'equip directiu amb els quals veuen que la direcció col·labora. Les famílies viuen els problemes del centre, els coneixen i se'n preocupen.

13.6 El professorat

La metodologia utilitzada busca la triangulació de fonts i d'instruments. En aquest cas, per recollir la informació del professorat, s'utilitza el qüestionari, que permet l'acostament a un major nombre de persones. Els ítems es construeixen en funció dels objectius de la recerca, atenent a dos àmbits.

- a) El grau de coneixement que té el professorat del desenvolupament professional del director/a del seu centre i la corresponent valoració .
- b) L'opinió del professorat respecte a les condicions de l'exercici directiu en relació a la normativa i la pràctica

Ambdós àmbits recullen l'accés a la direcció, el desenvolupament de la funció directiva i el final de l'exercici directiu amb les categories corresponents. L'estudi de les dades està determinat per un propòsit de tipus descriptiu, derivat de l'opció metodològica de la recerca. L'explotació estadística s'utilitza per esbrinar les mesures de posició (mitjana, mediana i moda), les mesures de dispersió (desviació estàndard), la freqüència i percentatge. Es realitza la comparació de variables per a aprofundir en l'anàlisi.

Es considera pertinent mostrar les dades, bé globalment, referides a tot el professorat enquestat, sense diferenciar la pertinença a centres de tipologia diferent, o bé les dades separades en funció del tipus de centre en què s'exerceix la docència, si és que donen diferències significatives. S'estructura la informació en els següents apartats.

- a) Dades del general del professorat enquestat i incidències
- b) Dades personals i professionals de les persones que conformen la mostra estudiada: edat, sexe, anys de docència, anys d'antiguitat al centre, formació etc...
- c) Coneixement i valoració de la direcció del centre
- d) Valoració de la funció directiva
- e) Interès per exercir la direcció i característiques que presenten aquests professors/es

a) Dades general del professorat enquestat i incidències

S'ha recollit informació de 181 professors/es d'entre els centres d'Educació Infantil- Primària i dels centres de Secundària, en la taula següent es mostren els percentatges de professorat enquestat corresponent a cada cas:

Taula 107 - Professorat enquestat

	ESCOLES INFANTIL PRIMÀRIA				INSTITUTS DE SECUNDÀRIA			
	Cas 1	Cas 3	Cas 5	Total	Cas 2	Cas 4	Cas 6	Total
Professorat	30	30	20	80	80	55	55	192
Enquestats	100%	100%	100%	100% (80)	61,2% (49)	60% (33)	30,03% (19)	53,6% (101)

El professorat de les EIP ha respost en la seva totalitat l'enquesta, ha constituït una mostra captiva per tant que s'han aprofitat les reunions de claustre per passar-la a tot el professorat que hi era present, ningú es va oposar a contestar-la. El professorat dels centres de Secundària ha contestat el qüestionari en una mica més de la meitat, i a més es constata la disminució del percentatge de participació del professorat del Cas 6 per incidències ja explicades en el capítol XII. La disminució del tant per cent de professorat de secundària que respon l'enquesta, respecte al total del professorat del centre, podria ser conseqüència de l'organització dels centres, en tant que hi ha diferència entre les jornades laborals i horàries, la qual cosa comporta que no tothom és al centre els mateixos dies de la setmana i l'assistència a les reunions d'equips docents compten amb absència d'algun professorat, sobre tot del professorat de mòduls professionals amb jornades més diverses; mentre que a les escoles d'infantil i

primària és relativament fàcil que el professorat coincideixi en el mateix dia, i les convocatòries de tot el claustre hi són més habituals.

b) Dades personals i professionals del professorat. Caracterització dels informants

Del total de professorat que ha respost el qüestionari un 29% són homes i un 69% dones. Aquest percentatge és diferent si es tracten les dades per centres. En els centres d'Educació Infantil i Primària hi ha majoria de dones i en els Instituts d'Educació de Secundària les professores són gairebé properes a la mitjana. Aquestes dades són lleugerament diferents a les dades estadístiques editades pel Departament d'Ensenyament corresponents al curs 2010-2011 on s'assenyala que en Educació Infantil i Primària les professores són un 87.3% i en Educació Secundària un 58.2%. Sí que es corroboren les diferències entre els centres.

La mitjana d'edat de les persones enquestades gira al voltant dels 42 anys, amb una desviació típica de 9.6. per tant no s'acumulen les edats sinó que estan molt proporcionada entre els franges d'edat.

Edat del professorat enquestat

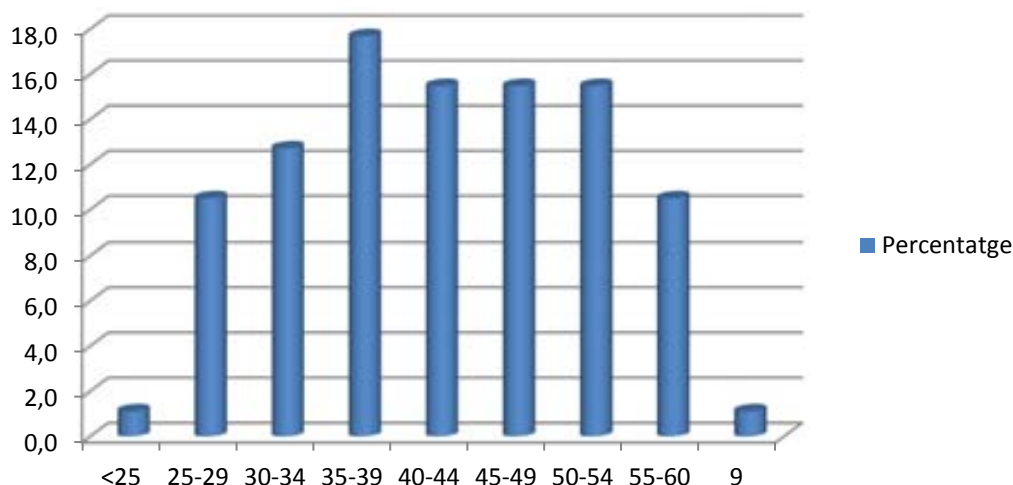


Figura 47 - Edat del professorat enquestat per intervals

La proporció d'edats és molt equilibrada entre els intervals de 25 i 60 anys, el percentatge per cada interval és molt similar, essent el menor nombre de persones les que tenen menys de 25 i les més grans de 60. Distribució que permet deixar constància de que les respostes del qüestionari és de persones de

totes les edats, i a més que l'entrada a l'ensenyament públic no es realitza amb els estudis recent finalitzats, tanmateix la majoria de professorat dels centres ha demanat la jubilació anticipada, ofertada pel departament d'ensenyament als majors de 60 anys amb 30 anys d'exercici professional.

S'estableixen diferències entre centres, tal com s'observa en el següent gràfic. El professorat d' EIP en els darrers anys s'ha incorporat abans a la docència perquè els estudis de diplomatura eren més curts i, a més, les disposicions del departament d'ampliar en una sisena hora l'horari de l'alumnat va permetre l'ingrés als centres d'un bon nombre de titulats recents.

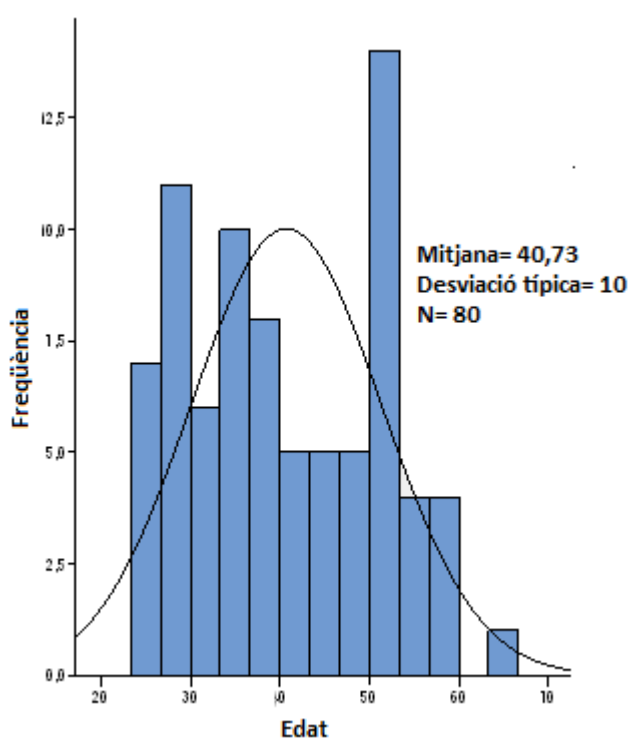


Figura 48 - Edat del professorat enquestat EIP

En els Instituts de Secundària la mitjana d'edat augmenta i el professorat té com mínim 28 anys. Les franges amb més professorat són a partir del 36 anys. Els estudis que donen accés a la docència en Secundària són més llargs, amb l'exigència per ingressar en centres públics d'haver cursat el Màster de Secundària.

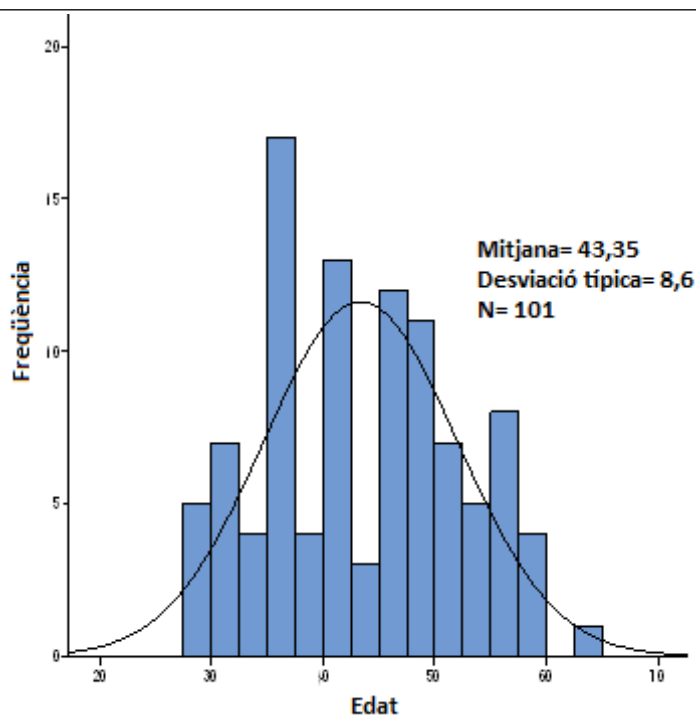


Figura 49 - Edat del professorat enquestat IES

Els anys de docència que porta en exercici el professorat enquestat és de gairebé 16 anys; és molt poca la diferència entre centres, una mica més alta en EIP que és de 16 anys i en els IES de 15 anys, però la mitjana d'antiguitat en el centre baixa molt com s'observa en la següent taula:

Taula 108 - Anys docència i antiguitat dels enquestats a tots els centres

Anys de docència N = 181		Anys antiguitat al centre N=181	
Mitjana	15,66	Mitjana	7,30
Mediana	13,00	Mediana	4,00
Moda	6	Moda	1
Desv. típica.	10,271	Desv. típica.	8,34

Si es comparen les dades de docència i antiguitat, s'observa com baixa la mitjana d'antiguitat al centre i també disminueix la desviació típica. La freqüència absoluta major és 1 any, quan respecte a l'exercici docent és de 6 anys. Això, indica que, tot i l'experiència en l'exercici de la docència, han estat en centres diferents, conseqüència de la normativa d'accés per a interins i substituïts que

comporta el canvi de centre tot sovint. Tant la distribució dels anys de docència com els d'antiguitat són poc gaussians, les xifres es decanten a les de menor freqüència. Les dades entre centres repeteixen la mateixa situació, si bé la mitjana d'antiguitat al centre és més baixa en els IES al voltant de sis anys que la dels EIP propera als nou anys d'exercici. El nombre de professorat que duu menys de 5 anys al centre és d'un 63.4% als IES i d'un 58.8% als EIP. La inestabilitat del professorat és molt elevada tant als centres de Infantil - Primària com als de Secundària.(Annex 3.6)

El nivell d'estudis del enquestats es correspon amb la titulació requerida per impartir la docència, diplomatura per les escoles i llicenciatura pels instituts, poc professorat té titulació superior a la requerida o estudis de tercer cicle. En la següent taula es mostren en percentatge els professors que tenen estudis de grau superior o inferior a la requerida per a la docència que imparteixen.

Taula 109 - Estudis no preceptius dels enquestats per tipus de centre

	Diplomatura	Llicenciatura	Màster	Doctorat
Professorat EIP (80)	----	7,5%	7,5%	0
Professorat IES (101)	17,8%	----	20,8%	3%

La formació continua del professorat enquestat és superior en els centres de Secundària, però en ambdós tipus de centres hi ha molt poques persones que no realitzin cursos amb assiduitat.

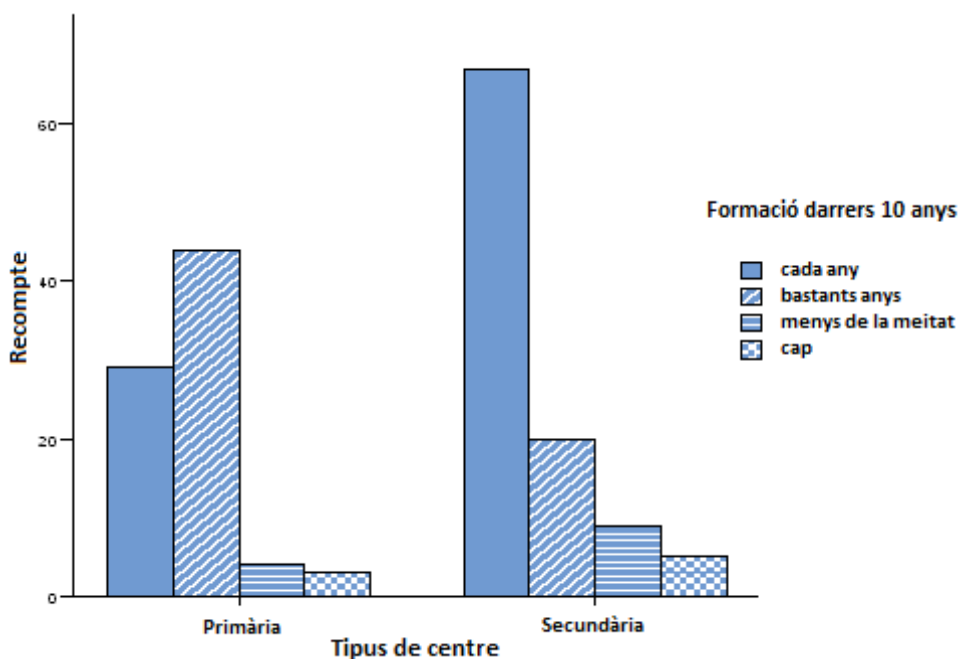


Figura 50 - Formació continua dels enquestats

Al professorat enquestat se'ls ha demanat si havien ocupat càrrecs de gestió (direcció, cap d'estudis o secretaria) o bé càrrecs de coordinació pedagògica (d'etapa, cicle, nivell o departament). Un 48.8% en les EIP i un 60% als IES han participat en la gestió del centre; la participació en càrrecs pedagògics és més alta i més estable; tot i així les persones ocupen el càrrec entre 1 i 3 anys. La permanència en l'Equip Directiu dels enquestats és molt baixa, sobretot en el càrrec de direcció, la majoria possiblement eren exercicis de nomenament; només dues persones han ocupat el càrrec directiu amb consolidació (7 anys). És més freqüent la participació del professorat com a Cap d'Estudis i Secretari/a, tot i així amb també amb poca permanència en el càrrec. S'observen poques diferències entre el centres d' EFP i els centres d' IES (Annex 3.6).

La participació en càrrecs tant de gestió com pedagògics, és més alta en les dones que en els homes, tal com s'observa en els següent gràfic, però només si es considera al professorat sense diferenciar el tipus de centre, perquè sí que el nombre d'homes i dones es diferencia depenent de si són escoles d'Infantil - Primària o Instituts de Secundària i es correspon amb la distribució d'homes i dones.

Sexe i càrrec global

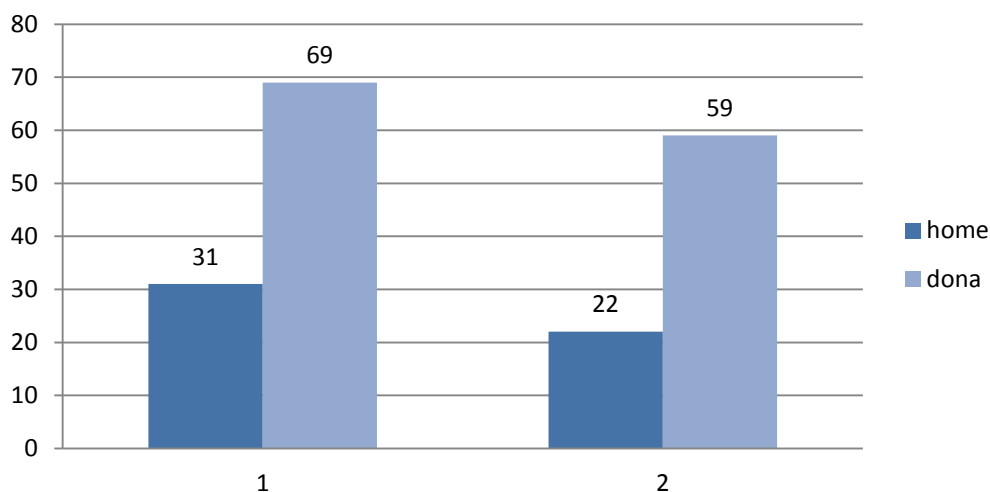


Figura 51 - Sexe i càrrec global

Si observen la taula 110 en el centres de Secundària hi ha més paritat entre homes i dones i en Primària amb pocs homes en exercici no s'acaparen els càrrecs, tema que ha canviat en el decurs dels anys, per experiència personal en l'exercici directiu eren poques les dones que accedien a la direcció. Eren els homes els que eren directors en una escola de dones.

Taula 110 - Tipus de centre, sexe i càrrec EIP

Professorat amb Càrrecs Valors absoluts	Gènere		Total
	Home	Dona	
Primària	2	37	39 (80)
Secundària	29	32	61 (101)

Adicionalment es realitzen anàlisis complementaris entre gènere i càrrecs directius en els centres d' infantil – Primària i es veu que cap home ha ocupat el càrrec de director, cap d'estudis ni secretari. També s'estableix la possible relació entre gènere i càrrecs de coordinació, també són les dones les que desenvolupen la tasca.

Taula 111 - Contingència gènere * coordinació EIP

Gènere	Coordinació		Total
	Sí	No	
Home	2	4	6
Dona	30	44	74
Total	32	48	80

En els centres de Secundària és manté la paritat de gènere, tant en els càrrecs de gestió com en els càrrecs pedagògics, sense que s'observin diferències significatives un cop realitzades les comparacions entre les dues variables. (Annex 3.6).

Les característiques més significatives respecte a les dades personals i professional són:

El perfil del professorat enquestat presenta una proporció molt equilibrada d'edat en tots els centres, amb una diferència entre la feminització dels centres d' EIP i la paritat d'homes i dones en els IES. El professorat porta anys dedicats a la docència però pocs anys d'antiguitat docent al centre on exerceix. La titulació és correspon amb la requerida, poc professorat té un nivell superior de titulació. En general, el professorat dels dos tipus de centres manifesta participar en cursos de formació permanent amb assiduitat. S'observa poca participació en càrrecs de gestió. Sexe i càrrec mantenen la proporció de docents segons el tipus de centres. No s'estableixen diferències entre gènere i càrrecs tant de gestió com pedagògics.

c) Coneixement i valoració de la direcció del centre

El professorat ha respòs sobre el grau de coneixement que té del director/a que exerceix la direcció del centre, ho fa responen a les dimensions i categories establertes. Per a cada dimensió es van fer preguntes amb referència a la direcció i gairebé un 40.9% desconeix quina ha estat la via **d'accés de la direcció**; per determinar si és conseqüència de ser professorat de recent incorporació al centre, es creuen la variable d'antiguitat al centre i el coneixement del tipus d'accés del director/a. Un 34.8% és correspon amb el professorat que duu

menys de 4 anys, tant en els centres d' Infantil -Primària com en els de Secundària. El professorat tal com s'ha explicat, canvia molt de centre i per tant és probablement l'explicació a que es doni un percentatge de professorat que desconeix les categories d'aquesta dimensió, tal com s'observa amb detall en la següents taules:

Taula 112 - Coneixement del tipus d'accés

ACCÉS DE LA DIRECCIÓ	PERCENTATGE %
Proposada per la inspecció per manca de candidats	12,7
Iniciativa pròpia i selecció de la comissió	40,3
Impulsada pel claustre	6,1
Ho desconeix	40,9
Total	100,0

Taula 113 - Coneixement de la formació

FORMACIÓ DE LA DIRECCIÓ	PERCENTATGE %
Formació específica en organització i gestió escolar	8,8
Cap formació específica en organització i gestió escolar	4,4
Va adquirir la formació després que va ocupar el càrrec	11,0
Ho desconeix	64,6
NC	11,0
Total	100,0

Taula 114 - Coneixement de l'experiència en gestió

EXPERÈNCIA ANTERIOR EN GESTIÓ	PERCENTATGE %
Era membre d'ED	27,6
Càrrecs pedagògics	4,4
Ho desconeix	40,3
NC	27,6
Total	100,0

La majoria del professorat enquestat manifesta que la direcció del seu centre ha accedit al càrrec de forma preceptiva, per selecció de la comissió amb iniciativa pròpia, tal com s'ha descrit en cadascun dels casos. El percentatge de professorat (12.7%) que relata que ha estat per nomenament per manca de candidats o per provenir d'un altre centre es correspon també amb el que hem analitzat en el

cas narrats (veure capítol XII). No és conegut pel professorat enquestat si la direcció té o no formació específica per a l'exercici. En tots els casos la direcció havia ocupat càrrecs, però hi ha només un 31% del professorat que manifesta tenir-ne coneixement.

La motivació que ha impulsat a la direcció a presentar-se, tot i que hi ha un 35% que la desconeix, per a la majoria de professorat les direccions accedeixen al càrrec per millorar el funcionament del centre i afavorir l'èxit educatiu i acadèmic de tot l'alumnat en un 35%, percepció valuosa, ja que es correspon amb les exigències normatives i també amb els informes internacionals.

Motivació de la direcció a l'accés al càrrec.

Taula 115 - Motivació de la direcció a l'accés al càrrec

MOTIVACIÓ A L'ACCÉS AL CÀRREC	PERCENTATGE %
Millorar el funcionament del centre i afavorir l'èxit educatiu i acadèmic de tot l'alumnat	35,4
Satisfacció personal	5,0
Aconseguir una bona comunicació entre tots els membres de la comunitat educativa	6,1
Tenir habilitats personals per liderar	6,6
Ho desconec	35,9
NC	11,0
Total	100,0

En l'exercici de la funció directiva s'ha preguntat al professorat a què dedica el major temps el director del centre, la majoria manifesta que la direcció dedica el temps a l'organització i funcionament, el lideratge de projectes pedagògics i relacions amb la comunitat educativa, i és poc el professorat el que manifesta com a funcions directives principals l'acompliment de documentació i la representació del centre, funcions més burocràtiques i de menys importància per a la millora de la qualitat educativa. És important destacar aquesta percepció del professorat per significar que la direcció del centre fa no només funcions d'administració sinó que es valora l'exercici més de gestió del centre i dirigit cap a la millora de l'aprenentatge.

Funcions de la direcció

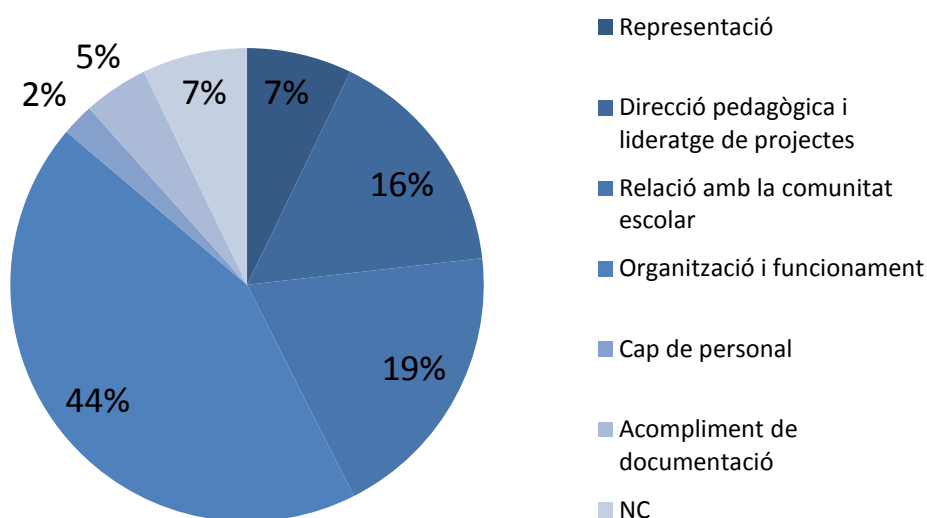


Figura 52 - Funcions de la direcció

El professorat dels centre manifesta en un 63% que la direcció exerceix un lideratge distribuït en més o menys grau d'autonomia de l'organització pedagògica del centre però que en tot cas, significa la percepció que es té de que la direcció potencia la participació de responsables de gestió pedagògica; per a un 26%, del professorat la direcció del centre és la que controla totes les activitats i decisions, en aquesta recerca significa que en algun centre s'exerceix una direcció més controladora, si bé cada vegada més la direcció comparteix amb l'equip directiu i els caps de cicle, departaments o projectes el lideratge de l'escola, així s'ha manifestat en la majoria dels casos estudiats tal com es detalla en la taula següent:

Taula 116 - Lideratge de la direcció

LIDERATGE DE LA DIRECCIÓ	PERCENTATGE %
La direcció controla el funcionament de totes les activitats del centre, i es situa en el centre de totes les decisions	26,0
Hi ha una direcció participativa que permet l'existència de responsables de projectes amb autonomia	33,7
Estructures (departament, equips de cicle, comissions, etc.) tenen autonomia per prendre les seves pròpies decisions	10,5
Des de la direcció es potencia la formació de grups, comissions i comunitats vinculades a projectes i que permeten la autonomia	18,8
NC	11,0
Total	100,0

Com es pot observar en la figura 53 la resposta a aquesta pregunta mostra que una majoria perceben al director/a com una persona amable i que gaudeix en el desenvolupament de la seva feina, altra dada que posa de manifest l'esforç que realitza la direcció per desenvolupar competències interpersonals, i que fan referència a la capacitat que té la persona per saber expressar els propis sentiments i emocions de la manera més positiva per facilitar la col·laboració, es posen en joc habilitats personals individuals i socials a les que els directors/es que han participat en la recerca han valorat com una competència necessari per exercir el lideratge en el centre.

Habilitats personals de la direcció

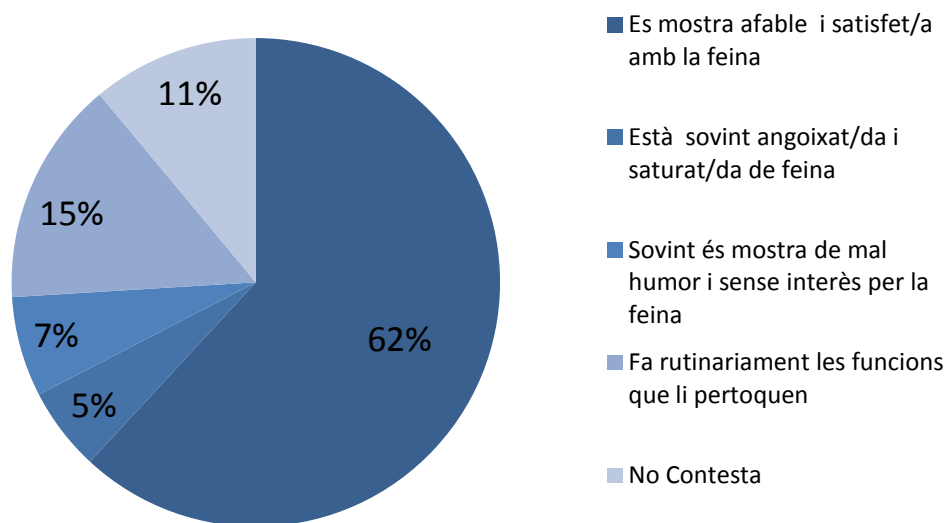


Figura 53 - Habilitats personals de la direcció

El final de l'exercici de la direcció al centre és un moment important, en què s'ha de fer el traspàs d'informació, i seria desitjable un període de temps de col·laboració per fer un relleu de qualitat. És una etapa del desenvolupament professional de la direcció no regulada normativament, que es realitza depenent de la bona voluntat de les persones implicades. El fet que més de la meitat del professorat manifesti que no s'ha efectuat el relleu des que està al centre, està relacionat amb ser professorat amb poca antiguitat. També és baix el percentatge (8,8%) de professorat que sí que era present en el moment del canvi de direcció i manifesta una conducta poc apropiada per fer el traspàs de funcions, manifesten que no els van veure compartir informació. Certament es va produir en un cas (Cas 5).

Taula 117 - Qualitat del relleu

QUALITAT DEL RELLEU	PERCENTATGE %
Va rebre el traspàs d'informació de la direcció sortint i van col·laborar en el moment del canvi	33,1
Se'ls va veure compartir el temes durant un període de temps	6,6
La direcció sortint i entrant no van treballar conjuntament	8,8
Des de que soc al centre no s'ha produït cap relleu a la direcció	51,4
Total	100,0

El professorat que sí que ha estat present al centre (48%) al produir-se el canvi de direcció consideren, tant en els centres d' EIP com en els IES, que en gran part s'ha aprofitat l'aportació institucional de la direcció sortint (Annex 3.6).

En resum, es destaca la inestabilitat en les plantilles que podria justificar la manca de coneixement que té una bona part del professorat sobre l'accés, desenvolupament i sortida de la direcció del director/a del seu propi centre. És una tònica general en tots els casos estudiats. Si bé hi ha un sector del professorat amb més anys d'antiguitat, que sí que coneix algunes categories del desenvolupament professional de la direcció del centre.

La percepció del professorat que sí que segueix el desenvolupament ha permès recollir informació al respecte de les tres etapes i es destaca l'accés per la via normalitzada, l'experiència en càrrecs directius i la manca de formació.

L'exercici està encaminat a millorar el centre cap l'èxit de l'alumnat, exercint un lideratge compartit i amb una direcció satisfeta amb del càrrec.

Es realitza un relleu de bona qualitat, segons els que han viscut aquesta situació, i el centres aprofiten el bagatge que ha aportat la direcció sortint.

d) Valoració de la funció directiva

El professorat manifesta la seva percepció sobre les categories que s'han considerat destacables per a cadascuna de les etapes de desenvolupament professional de la direcció.

L'accés al càrrec comporta controvèrsia entre els diversos informants de la recerca, sobretot en un sector: els inspectors i els directors més veterans que no estan d'acord amb la normativa d'accés per considerar-la poc tècnica. Les dades que veiem en la figura 54 mostren com una gran majoria del professorat de tots tipus de centres està d'acord amb la normativa i més alt el percentatge (67%) en el centres de Secundària, l'explicació podria ser conseqüència del pes que el professorat té en la comissió de selecció; el seu vot seu és bastant determinant, segons manifesten des de diferents sectors de la comunitat educativa, expliciten aquests que és difícil que una candidatura de direcció es faci efectiva amb el claustre en contra, per tant, és lògic que estiguin a favor de la normativa.

Acord amb la normativa

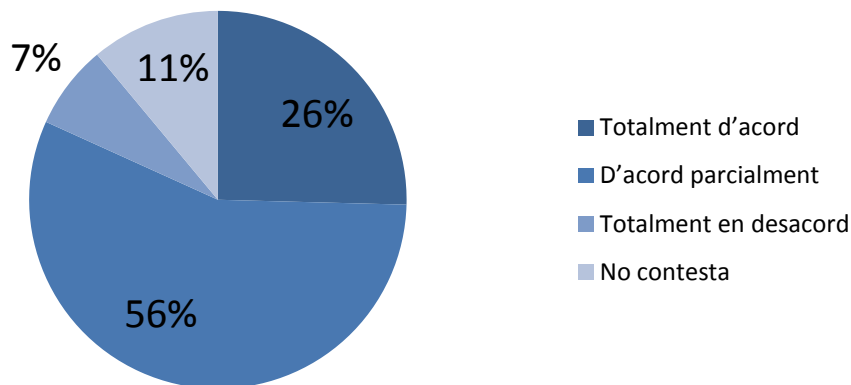


Figura 54 - Acord amb la normativa

Respecte a **la durada del càrrec**, el professorat és decanta en un 48% perquè el càrrec no estigui subjecte a períodes temporals sinó que romangui en exercici mentre l'avaluació de la tasca realitzada sigui positiva; l'altre percentatge del professorat es distribueix entre períodes de 4 anys o 8. L'opció d'esgotar el màxim permès per la legislació vigent és la mínima: només per a un 7% del professorat s'hauria d'arribar fins al 12 anys d'exercici. No s'han establert diferències significatives entre el professorat dels dos tipus de centres.

Taula 118 - Durada del càrrec de direcció

DURADA DEL CÀRREC	PERCENTATGE %
Rotatiu per un període 4 anys màxim	23,2
Ha de durar dos períodes 8 anys màxim	21,5
Ha de durar entre 8-12 anys màxim	7,2
Mentre l'avaluació de l'exercici del director/a sigui positiva	48,1
Total	100,0

Més de la meitat considera que la **direcció** ha de ser **professional** (52.5%), amb formació específica per al càrrec, però no un cos diferent del docent, si afegim el 12,7 que sí que estaria d'acord que fos un cos diferent sumen en percentatge acumulat, fins a un 65,2% significa que un bon percentatge del professorat cada vegada valora més tenir direccions ben preparades i es un albir d'un canvi en la cultura del professorat partidari durant molt anys de fer de la direcció un càrrec rotatiu entre el professorat.

Direcció professional

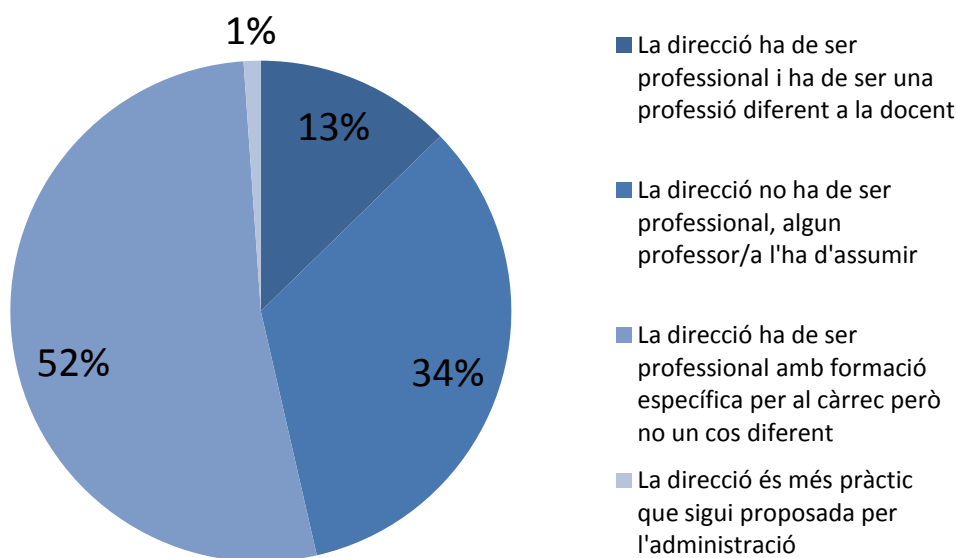


Figura 55 - Direcció professional

És interessant en aquest punt establir la relació entre les dues variables, la durada del càrrec i l'exercici professional, si s'entén que una de les característiques de la direcció professional és la continuïtat en l'exercici, es a dir

com un grau superior en el desenvolupament de la carrera docent, al que no es fa el retorn un cop arribat. El professorat que es decanta perquè sigui una funció més de les docents és gairebé un 34%, i aquesta opció es veu en totes les possibilitats de durada del càrrec des un sol període fins qui considera que ha de durar mentre l'avaluació sigui positiva. Entre el 64% del professorat, que es manifesta partidari de la direcció professional, però sense que sigui un cos diferent al docent, s'és partidari d'una duració sense períodes, només condicionada al fet que l'avaluació sigui positiva.

Encara que la normativa estableix els períodes renovables fins a un límit de 3, en la pràctica es potencia des de l'administració educativa, la continuïtat del càrrec, si hi ha avaluació positiva,

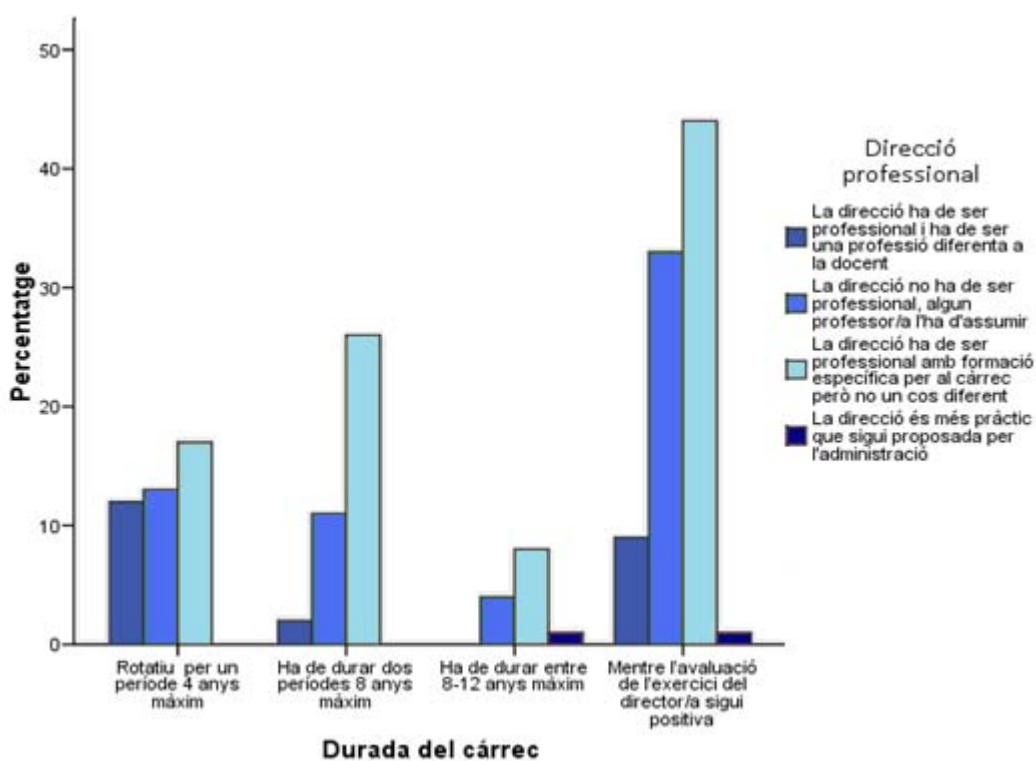


Figura 56 - Durada del càrrec- direcció professional

La compensació econòmica és el complement salarial que percep la direcció i es consolida en el salari en finalitzar l'exercici, sempre que sigui avaluat positivament. El professorat de les Escoles d'Infantil Primària manifesta en un 60% que no està ben compensat, contra 30% que ho consideren correcte; el professorat de Secundària es distribueix en percentatges similars, tal com es detalla en la taula següent:

Taula 119 - Compensació per l'exercici direcció

ESCOLES INFANTIL-PRIMÀRIA	PERCENTATGE %
Força recompensat econòmicament i professionalment	7,5
Correctament recompensat	30,0
Molt poc compensat	61,3
No hauria de tenir cap compensació especial	1,3
Total	100,0
ESCOLES SECUNDARIA	PERCENTATGE %
Força recompensat econòmicament i professionalment	7,5
Correctament recompensat	30,0
Molt poc compensat	61,3
No hauria de tenir cap compensació especial	1,3
Total	100,0

Una categoria que es motiu de preocupació i de vegades d'angoixa pels directors/es, és com resoldre la **continuitat de la vida professional** quan es deixa d'exercir la direcció. Suposa tot sovint un moment difícil per a la persona que s'hi troba, que es mou entre la dicotomia de marxar del centre o seguir en la mateixa escola on ha exercit la direcció. Un 30% del professorat de les EIP considera que hauria de retornar a les aules, mentre que aquesta opció és assenyalada en els IES per un 23%. Els directors/directores, en finalitzar l'exercici demanen poder triar amb prioritat en el concurs de trasllat de funcionaris, allò que més els pugui facilitar la reincorporació, i així ho veu també majoritàriament el professorat en les EIP un 56% i en els IES un 63% (Annex 3.6).

En síntesi, el tipus d'accés normatiu i vigent que dona accés a la direcció, i on els vots del claustre poden ser determinants, no per a tot el professorat és l'adequat. Una majoria està en desacord amb la comissió de selecció tal com està establerta.

Hi ha disparitat de criteris respecte a la duració del càrrec i és nombrós el grup del professorat que considera que no té per què haver-hi límits a l'exercici si l'avaluació és positiva.

La professionalització de la direcció, sempre i quan no constitueixi un cos diferent és també acceptada per una bona part del professorat, que a més considera que hauria de percebre una millor compensació econòmica per a l'exercici.

Les opinions del professorat respecte al model de direcció en exercici i el nou model que possibilita la LOE ha suscitat opinions enfrontades, per alguns es treuen pes als claustres amb tradició de ser un òrgan de govern decisor i en moltes de les decisions que es prenen, aquesta opinió pot ser la més visible, però tal com hem descrit en aquest apartat no és tan unificada la postura que manifesta el professorat. Es destaquen els aspectes que són substantius alhora de considerar que la direcció ha de ser professional, amb autonomia per a l'exercici i sense ser captiva del claustre.

La sortida de la direcció ha de possibilitar una continuïtat professional adequada a la persona.

No es detecten grans diferències entre les respostes del professorat d' Infantil - Primària i els de Secundària.

e) Interès per exercir la direcció i característiques que presenten

La justificació d'aquest apartat en el qüestionari ve determinada per l'escassetat de candidats/es que opten a la direcció, fet que ha dificultat tenir en els centre persones que desitgen dirigir i en ocasions pot portar a propostes de nomenament. Analitzar quines característiques presenten les persones que manifesten voler accedir a la direcció pot permetre determinar algunes condicions per fer de la direcció una opció professional atractiva i/o per dirigir la formació cap aquest sector interessat. És realitzen creuaments possibles entre variables i s'expliquen aquelles que han resultat significatives.

Del professorat d'Infantil - Primària un 6% (5 professors/es de 80 i corresponents a 3 centres en valors absoluts) i un 3% de Secundària (3 professors/es de 101 i corresponents a tres centres) manifesten tenir interès en exercir la direcció. Es podria considerar una quantitat molt minsa, però si és considera que a cada centre es té un professor/a disposat a assumir la direcció, és una dada que, si bé no es generalitzable per les característiques de la recerca, pot mostrar una nova tendència, diferent de la de tenir un 40% de centres sense candidatura i que han de ser proposats per nomenaments amb poca consolidació en el càrrec i sobretot amb una opció professional no desitjada.

La primera relació s'ha establert entre l'edat que tenen les persones i l'interès. Observem la gràfica:

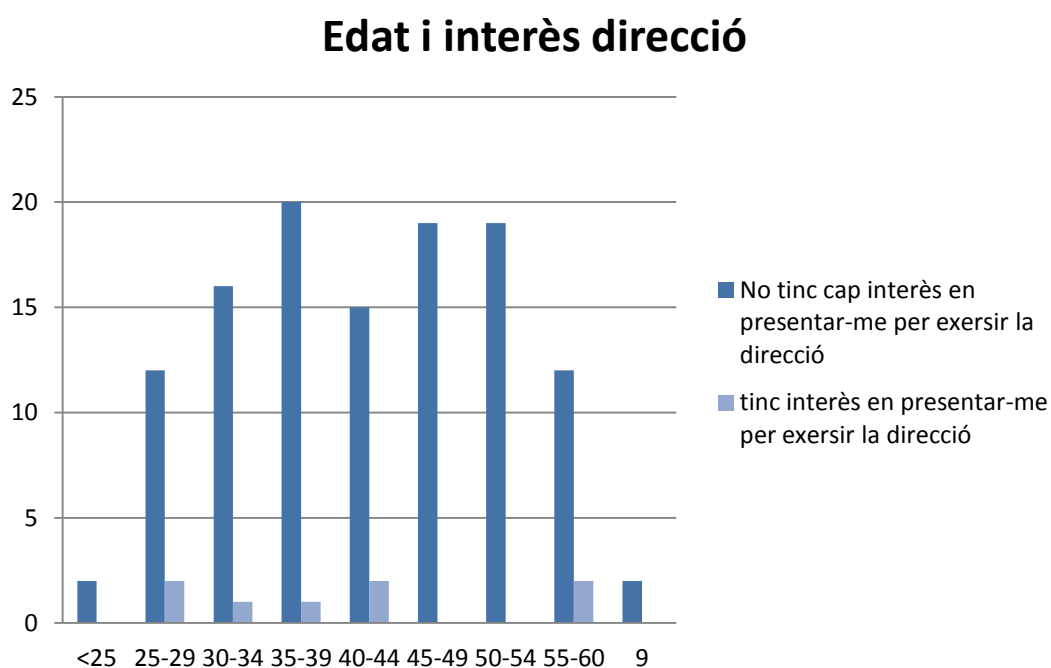


Figura 57 - Edat i interès direcció

Pel que fa a l'edat, tot i no poder considerar-la determinant, sí que hi ha tres franges on el nombre de candidats és 2 interessats en comptes d'1, lògicament i sortosament ni persones incorporades recentment al sistema educatiu o a punt de sortir hi tenen interès. Es professorat que en els primers anys d'exercici, al consolidar-lo o bé amb ja una certa maduresa estaria disposat a exercir el càrrec. No s'ha observat cap relació entre els anys d'experiència docent i l'antiguitat al centre, el coeficient de contingència és d' 0,50. La franja es distribueix entre els dos anys i els 30 amb franges sense opció. Respecte al gènere de les 8 persones

amb interès, de 181 un 7,5% d'homes i un 3,1% de dones és la proporció que es manifesta amb interès per ocupar el càrrec. Contrasta amb el professorat enquestat, entre els quals la majoria eren dones.

El sector del professorat enquestat que poden ser possibles candidats a la direcció, ja estan exercint càrrecs de gestió o pedagògics com s'observa en la següent taula:

Taula 120 - Interès direcció - exercici de càrrec en valors absoluts

CÀRRECS QUE EXERCEIXEN O HAN EXERCIT	
Cap d'Estudis	1
Secretari/a	1
Coordinació	4
Cap de Departament	2

La professionalització o no de la funció directiva és una variable que no presenta cap relació amb altres variable com l'edat, l'antiguitat al centre o la durada del càrrec. Més de la meitat del professorat opina que ha de ser professional però no ha de constituir un cos diferent del docent, pot albirar un canvi de cultura en els centres, la resposta que la direcció sigui rotativa és potser la que es podia esperar com majoritària entre el professorat.

Taula 121 - Direcció professional/no professional

DIRECCIÓ PROFESSIONAL/NO PROFESSIONAL	PERCENTATGE %
La direcció ha de ser professional i ha de ser una professió diferent a la docent	12,7
La direcció no ha de ser professional, algun professor/a l'ha d'assumir	33,7
La direcció ha de ser professional amb formació específica per al càrrec però no un cos diferent	52,2
La direcció és més pràctic que sigui proposada per l'administració	1,1
Total	100,0

Es compara el grau de coneixement que tenien sobre la direcció del propi centre, i cap de les persones amb interès per exercir la direcció opten per l'opció de l'ítem “ ho desconec”. Saben totes les característiques relatives a la direcció del seu centre: com ha accedit al càrrec, quina formació té i l'experiència anterior en càrrecs de gestió o pedagògics, és potser una característica el tenir estabilitat en el centre per plantejar-se ser director/a (Annex 3.6).

El professorat interessat a ser director/a no manifesta una opinió uniforme respecte a l'acord o desacord amb la normativa d'accés, la compensació salarial per l'exercici, ni respecte als límits temporals en què s'ha d'exercir el càrrec. Les propostes abasteixen totes les possibilitats amb proporcions similars a les que manifesta el professorat que no voldria ocupar el càrrec.

En síntesi, el qüestionari del professorat ha permès aconseguir amb dos dels objectius de la recerca: contrastar l'opinió del professorat amb la de la direcció del centre, també amb la resta d'informants, i alhora descriure les característiques dels docents i les seves opinions, tant respecte a la valoració de la direcció del seu centre com respecte a la funció directiva en general, valorant aspectes de la normativa i dels models de direcció descrits tant per la literatura especialitzada com pels informes professionals i internacionals.

BLOC 4. CONCLUSIONS

“Las personas pasan, las instituciones permanecen como si estas últimas no fueran, desde la Iglesia hasta el Atlético de Bilbao, obra e intervención de las personas, y en realidad no estuvieran al servicio de ellas, sino al revés. Lo cierto es que a lo largo de demasiados años se ha logrado hacer creer eso a la gente..... Y sin embargo me siento seguro y tranquilo en la compañía de los que carecen de toda lealtad “superior”, de quienes nunca anteponen ninguna abstracción al aprecio por sus allegados...”

(Marías, 2009)

CAPÍTOL XIV – CONCLUSIONS

En aquest capítol es presenten les conclusions que destaquen els aspectes més rellevants del marc teòric i de l'estudi de camp, i que han de permetre corroborar si ha estat assolits els objectius de la recerca.

Ha estat objectiu d'aquesta tesi parar la mirada en els directors i directores en exercici, per poder comprendre com es desenvolupen professionalment en el seu entorn habitual: l'escola o l'institut, dirigint amb ells i amb la resta de membres de la comunitat educativa. S'ha acceptat la necessitat de contextualitzar, de lligar les organitzacions educatives al seu context com un referent obligat i que adquireix més importància en la mesura que es potència l'autonomia institucional.

L'estudi de casos de tipus múltiple ha permès l'acostament a sis realitats diferents i és en la narració de cadascun dels casos on s'aboca l'objectiu general de la recerca, en tant que l'acostament a la realitat ha permès *“comprendre el desenvolupament professional de la direcció en els centres docents públics per a poder analitzar la pràctica directiva”* si bé també inclou l'objectiu general *“a fi de potenciar accions encaminades a enfortir, aprofitar i atraure directors /es que millorin l'exercici directiu, l'organització i el Sistema Educatiu.”* Aquesta segona part de l'objectiu general és un compromís. L'anàlisi sistemàtica dels sis casos estudiats no permet oferir generalitzacions, però sí descriure quins tòpics han resultat més determinants, quines són les propostes i les dificultats en el desenvolupament professional de la direcció.

El fet de contemplar diversos informants permet, a més d'acomplir l'objectiu de triangulació, com a criteri de fiabilitat metodològica, poder recollir informacions que ajudin a comprendre la realitat, des d'una mirada ampla, perquè la direcció escolar no és aliena a la cultura de centre, que es configura a partir de les accions, pensaments de les persones, els pares i mares, el professorat i l'administració educativa. Tots hi deixen la seva petjada.

14.1 Discussió i conclusions derivades dels objectius del marc teòric i de la recerca

Dues són les preguntes d'investigació: com s'ha regulat normativament la funció directiva en els centres escolars, quina és la legislació actual i com ha evolucionat?. I com es desenvolupa la funció directiva, des de l'elecció per a l'exercici del càrrec fins al seu acabament, en els centres docents? S'identifiquen les conclusions en relació directa amb els objectius específics de la recerca (Albert, 2007), evidenciant la coherència de la recerca i facilitant-ne la lectura.

Per a una major comprensió de les conclusions, aquestes no es centraran en cada cas individual, sinó en la seva totalitat. Si s'escau es fa referència a algun cas concret amb l'objectiu de destacar, mostrar especificitat, o qualsevol altra circumstància peculiar.

a) Descriure les fases de desenvolupament professional de la direcció i les principals dificultats en cadascuna d'elles.

El desenvolupament professional recollit a la literatura, tant la que es conceptualitza des del món educatiu en autors com Leithwood (1990), Huberman (2000), Feixas (2002) i Castro (2006), com des de l'empresa Centre d'Estudis Financers (CEF) (2001), ha permès fer una proposta específica de la investigadora sobre les etapes de desenvolupament professional de la direcció. S'efectua atenent tant a la recerca del marc teòric com a l'estudi de camp. En efecte, en les entrevistes realitzades, els informants caracteritzen les diferents etapes de l'exercici de la direcció. Es pot concloure que cada informant presenta un perfil diferent, en funció de les motivacions i expectatives i que, si bé és coincident en els tèmics, pot manifestar-se de manera diversa i amb cronologies no similars (veure capítol III).

L'estudi diacrònic sobre la direcció escolar a partir de les lleis orgàniques i els corresponents decrets que les han desenvolupat, ha anat canviant excessivament, no s'ha consolidat en la pràctica un model amb temps suficient per ser experimentat. Les persones entrevistades exerceixen la direcció en anys diferents, per la qual cosa hi ha variació tant en l'accés com en l'exercici i en la sortida.

Les lleis emeses des de l'arribada de la democràcia parteixen d'un model de direcció electe, no professional, renovable i de gestió compartida amb els òrgans

de govern col·legiats (Consell Escolar i Claustre de professors) i van derivant cada cop més cap un model més professional, amb períodes més llargs d'exercici, conservant, però, el tret de ser de caràcter electe i de governança col·legiada. En la pràctica, en els centres educatius el professorat manté cert grau d'autonomia i pot influenciar en el funcionament de l'organització; la direcció no en té pas el control total.

Un dels temes més discutit és l'estabilitat en el càrrec com a sinònim de professionalització versus la provisionalitat com a reflex de baix compromís i baixa professionalitat. La temàtica és objecte de discussió en fòrums, congressos i debats (X CIOIE: 2008; 2010), estudis internacionals (OCDE: 2008).

Normativament, totes les etapes han sofert variacions en el decurs dels anys. En el decret de direcció (2010) que normativitza la LOE (2006) i la LEC (2009) es destaquen les modificacions que apunten cap a la professionalització de la direcció:

- **Per l'accés al càrrec** els requisits de formació específica, substituïble per l'experiència en gestió; la presentació d'un projecte de direcció d'acord amb el projecte educatiu del centre i els mèrits de competència professional, lideratge, que haurà de ser avaluat per una comissió convocada a l'efecte, comissió que està constituïda per representants de la comunitat educativa i de l'administració, amb capacitat per acceptar o desestimar la candidatura presentada.
- **Les funcions directives** s'amplien considerablement i es fa èmfasi en el lideratge pedagògic, en el fet de ser autoritat pública i en la definició del directiu professional. Es pot obtenir l'acreditació de directiu professional docent en una convocatòria pública del Departament d'Ensenyament.
- **La sortida del càrrec** o final de l'exercici directiu permet un reconeixement de la direcció: l'adquisició de la categoria sènior per a la promoció interna, i concursos de provisió de llocs de treball per a la continuació de la carrera professional pública, el canvi de centre amb prioritat en el concurs de provisió de places i la consolidació del complement econòmic.

Un aspecte destacable i que intervé en totes les etapes és l'avaluació de la direcció, des de l'accés fins a la sortida, que és imprescindible en el moment de renovació del càrrec.

L'establiment de dimensions i de categories per a cada etapa de desenvolupament professional caracteritza la carrera professional del directiu i de l'exdirectiu, i han resultat eficients.

L'ACCÉS AL CÀRREC

Els directors/es dels centres estan exercint el càrrec havent estat seleccionats per la comissió preceptiva i amb presentació de Projecte de Direcció, tal com estableix la normativa. Si bé existeixen nomenaments, són provisionals fins a la convocatòria per no tenir els requisits de formació que s'exigia i, com és preceptiu, es va ajornar l'elecció per a l'any següent.

Tots els directors valoren la importància que té el projecte de direcció. Ningú accedeix al càrrec amb formació específica, però sí que tenen experiència en càrrecs de gestió o pedagògics. La formació, sempre recomanada en les lleis i ofertada per l'administració és en aquest moment un requisit; i necessària i específica per a l'exercici de la direcció, si bé alguns/es consideren que es pot suplir per l'experiència en càrrecs de gestió. L'establiment d'una carrera professional directiva implicaria una formació inicial i continuada, i obligatòria en temes d'organització i gestió.

Els directors i directores en exercici no han manifestat haver pres la decisió d'accedir al càrrec i de preparar-se per la funció directiva, sinó que, un cop han arribat al càrrec han optat per professionalitzar el seu exercici, tot buscant la formació que els manca. La motivació per accedir a la direcció és per aconseguir un deure institucional, ha estat un denominador comú en la recerca, i es parteix del fet que, o bé no hi ha ningú més acreditat, o bé l'administració, els pares, l'equip directiu anterior els ho proposen. Pensen que tenen capacitats i habilitats personals per dur a terme la tasca i es mostren coherentment d'acord amb la decisió presa, és a dir, volen ser director/a.

Les dificultats en l'inici de la direcció estan molt determinades per la situació de l'escola o institut. Si bé tots i totes fan referència a les persones, a aconseguir una bona harmonia entre direcció i professorat, el pes del claustre continua essent important. En l'elecció, tal com està composta la comissió, el professorat és el que pot convertir la puntuació del projecte de direcció en una qüestió més política que no pas tècnica. La normativa no garanteix l'adequació del projecte de direcció al centre, sinó que es pot jutjar la persona.

En l' inici, acompanyen sentiments de por i d'inseguretat, quan les persones no havien pensat inicialment a ser directors/es, però si l' accés és volgut o al menys previst, són més aviat sentiments de respecte per la feina, de poder resoldre els temes, de tenir la informació. Es conclou la necessitat d' acompanyar els directors novells tot arbitrants els recursos necessaris, com la tutorització de directors/es experts.

Comparant els directors en exercici amb les persones que són exdirectors, i que per tant fa més temps que van tenir accés al càrrec, és en aquesta etapa on més es veu la repercussió del canvi de lleis (veure capítol III), d'unes direccions que van accedir al càrrec com un parèntesi en l'exercici docent i amb poca voluntat, a les direccions actuals, amb voluntat de ser-ho, encara que es consideri un exercici transitori en la carrera docent. En cap dels casos relatats la direcció parla de càrrec rotatiu, com ho era en períodes anteriors, sinó d' estar en el convenciment de posseir les capacitats per dur a terme la tasca i d'haver assumit ser director/a.

L'EXERCICI DE LA FUNCIO DIRECTIVA

En línies generals, la LOE, la LEC i el Decret de Direcció han continuat el procés d'incidir en l'exercici de la direcció pedagògica i la competència per impulsar plans que permetin la consecució d'objectius encaminats a aconseguir l'èxit escolar en l'ensenyament obligatori i postobligatori en el marc de l'autonomia pedagògica.

Són direccions molt compromeses amb el centre i el projecte que es duu a terme. I en tots els casos, i amb les limitacions que deriven del punt de partida de l'alumnat, hi és la preocupació i consegüentment la planificació necessària per millorar el nivell d'aprenentatge, que es pot limitar a aconseguir un nivell mínim en els aprenentatges instrumentals, fins a la consecució d'objectius d'innovació curricular i d'un nivell alt de resultats .

Davant del tema de la direcció professional, els directors i directores es pronuncien a favor d' alguns dels trets que la caracteritzen, com: la formació específica, autonomia i autoritat per actuar, avaluació del professorat, compromís d'objectius plasmats al projecte i donar comptes dels resultats obtinguts respecte els objectius i responsabilitats.

Cap director/a se sent absolutament captiu del claustre en el desenvolupament de les funcions, però sí que es considera imprescindible involucrar-lo en el projecte institucional i mantenir una bona comunicació amb tots els estaments de la comunitat educativa.

El reconeixement professional apareix per primera vegada a la LOE i LEC amb l'establiment de mesures que queden curtes en funció de les aspiracions que manifesten les persones informants. No se senten compensats ni econòmicament ni professionalment. Manifesten exercir el càrrec per qüestions altruistes, com fer realitat el projecte d'escola somiat, amb possibilitat d'encomanar l'entusiasme a la comunitat educativa. Es veu l'administració molt llunyana i abocada a la creació d'una burocràcia; en canvi senten més propera la inspecció d'ensenyament, que procura acompanyar i assessorar a la direcció.

LA SORTIDA DEL CÀRREC DIRECTIU

Les lleis han anat estipulant períodes més llargs en l'exercici de la direcció (veure capítol III) i les lleis vigents, possibiliten la renovació i l'accés a l'exercici en altres centres sense candidats propis. S'ha narrat un cas de direcció provinent d'un altre centre i alguns exdirectors/es havien exercit la direcció en diversos períodes i en centres diferents, d'altres han desenvolupat tot l'exercici en el mateix centre, essent ben valorats pels diversos informants dels casos.

La sortida del càrrec es visualitza en els directors en exercici, i en un cas (veure cas 2) es viu el moment just del canvi, com un moment important; els exdirectors/es, sí que l'han viscuda, i la situació és molt diferent segons els diferents models que s'han percebut en el desenvolupament de les anteriors fases de la direcció, quan es considerada com un període transitori dintre del desenvolupament de la carrera docent, a quan s'ha exercit durant bastant de temps i amb esforç de formació i professionalització. Però en ambdós casos la situació té una repercusió directa en la persona.

La continuïtat en el càrrec sempre es relaciona amb l'avaluació positiva i amb tenir capacitats personals per poder seguir. El final de l'exercici directiu presenta clarament dues postures: per a uns, ser un compromís que, un cop ha finalitzat, els permet tornar a l'exercici docent; o per a d'altres, la direcció és una opció professional a la qual pensen donar continuïtat, bé exercint la direcció en altres centres o bé aspirant a un lloc professional superior dintre de l'administració

educativa. Els directors i directores, encara que consideren un parèntesi l'exercici directiu, que manifesten que per desenvolupar un projecte cal com a mínim una permanència de dos períodes en el càrrec (8 anys).

El relleu de la direcció per a un centre és també un moment important i l'actitud del nou equip directiu en el procés és de suma importància, tant per la persona que deixa el càrrec, com per la pròpia institució. Es valora com a molt important poder realitzar un relleu de qualitat, la qual cosa suposa poder fer un traspàs que garanteixi la planificació i un període transitori on es compta amb el director/a que surt, per poder establir la complicitat necessària que faciliti el canvi amb benefici per a la institució i per a l'exdirector/a.

En síntesi, la darrera llei orgànica, la LOE, i llei autonòmica LEC amb el decret de direcció ofereixen la possibilitat d'un exercici dilatat de la professió, més professionalització i amb més reconeixement. La nova normativa pot donar cabuda a la situació en què en la pràctica puguin conviure els dos models de direcció: direcció professional, o direcció com una funció docent (Navarro, 2009).

b) Caracteritzar el model de direcció en exercici en funció de la prioritat d'accions que es desenvolupen en la pràctica directiva

Entre les funcions que duen a terme, els directors/es prioritzen donar resposta a les necessitats del centre. En tots els casos hi ha la preocupació d'aconseguir una millora en l'aprenentatge de l'alumnat. Tot i que es nomenen les funcions administratives, es pretén exercir un lideratge amb una gestió orientada cap a la millora de la qualitat del seu centre. Són funcions que es ressalten en els estudis internacionals (Eurydice, 2007; OCDE, 2008; TALIS, 2009)) i en autors destacats en el camp de la direcció (Fullan, 2002; Woods, 2004; Álvarez, 2008; Pont, 2008; Hargreaves, 2008; Castro i Navarro, 2009; Gairín 2004-2012; Lorenzo, 2012). En contrast amb les opinions dels exdirectors, que manifesten que les funcions administratives ocupaven i amoïnaven a les direccions, es constata un canvi important en el decurs dels darrers anys.

Els directors/es i també els exdirectors/es han especificat maneres i models d'exercir la direcció diferents: més tecnològic, humanista comprensiu, crític-social (Gairín, 2004), segons la seva mirada cap al projecte de millora de centre. És molt rica l'especificitat que en l'exercici professional han ofert les persones

informants, i també cal destacar la voluntat reiterada d'exercir amb implicació, no només en la millora institucional, sinó també en la millora de l'educació.

En l'estudi de camp s'han vist els dos models d'exercici: per una banda, els que veuen l'estabilitat en l'equip directiu, però no necessàriament en la direcció, sinó en formar equips estables, compromesos institucionalment i amb un relleu molt acurat, i per altra, els que es decanten cap a la professionalització i albiren l'esperança que els decrets que desenvolupa la LEC puguin de facto donar més responsabilitat i reconeixement a l'exercici de la direcció.

S'exerceix un lideratge compartit (Leitwood, 2007; Pont, 2009; Haergraves 2008; Lorenzo 2012) i es valora molt l'acompanyament en la gestió, tant de l'ED com dels càrrecs pedagògics, com una segona corona que propicia la complicitat per a la consecució d'objectius. La referència a la manca d'autonomia en l'àmbit de recursos humans, segons les direccions, dificulta poder fer més eficient la feina del centres, i les dificultats, ara per ara insalvables, entre el model de funcionariat tal com es té i el desig de tenir unes direccions professionalitzades, amb lideratge i amb capacitat real de gestió, que tinguin equip i comparteixin els objectius. Són aspectes assenyalats com a necessaris per una direcció efectiva per diversos autors, com Ingvarson, 2006; Gairín, 2008; Hopkins 2009, entre d'altres.

De tota la informació recollida pels informants i dels informes, associacions professional i recerques, hi ha consens sobre la necessitat de disposar de direccions fortes. Però la nova normativa no acaba de definir un nou model direcció capaç de liderar projectes de millora de centres. D'altra banda, els concursos de trasllat no afavoreixen pas la consolidació d'un projecte, ni la vinculació del professorat a les institucions (veure 13.6). S'explicita que el canvi cultural en els centre es va donant, però encara hi ha veus que pensen que es dóna massa atribucions a les direccions, bàsicament en un sector del professorat; i, per contra, hi ha professorat que manifesta no sentir-se preparat ni amb forces per assumir la responsabilitat que suposa ser director/a, però sí que volen tenir bones direccions professionalitzades.

Una de les dificultats tradicionalment associades al nostre país amb la direcció ha estat la participació de la comunitat educativa i el fre que aquesta pot suposar per al desenvolupament de les funcions directives, però en els casos relatats, la

participació del professorat i la cohesió interna és vista com a imprescindible per a la millora de la qualitat dels centres educatius. Cap direcció pensa en un exercici que no fomenti la participació i la implicació, tant de les famílies com del professorat. Però, en la pràctica, la baixa participació dels pares afavoreix l'hegemonia del professorat.

Els frens que es destaquen com a obstaculitzadors de la feina de direcció: la soledat en l'exercici, la manca de complicitat amb l'administració, la falta de recursos, i la impotència enfront problemes que no tenen eines per resoldre.

Cal destacar que la direcció ve regulada per les lleis orgàniques i les concrecions autonòmiques, tot i tenir un model diferent respecte l'accés, les funcions, les competències, la responsabilitat i la sortida, en comparació amb els models europeus en què és més tècnica l'elecció i tenen un poder més gran en la presa de decisions. Actualment, però, en els directors/es en exercici dels casos estudiats es detecta la satisfacció d' haver assumit algunes de les característiques pròpies de la direcció professional.

Els diferents models d'exercici de les funcions poden venir determinats també per les diferents necessitats del centre educatiu. En última instància s'hauria de concretar en una direcció professional amb capacitat i autonomia en la presa de decisions. De moment, la llei no ho fa efectiu, però sí que proporciona marges per canviar progressivament la cultura i vèncer certes resistències. La cultura no es canvia per decret, sinó perquè es produeixen noves maneres de donar resposta a l'educació.

- c) Recollir les propostes de millora per a cada etapa prenent en consideració la legislació vigent i la tradició i cultura en l'exercici directiu.**

L'accés al càrrec, ha canviat molt preceptivament en el decurs dels anys, des de no necessitar cap requisit fins a l'actual, amb tot un procediment de selecció molt controvertit, tant des de la literatura com des de la pràctica. La majoria dels informants se situen en contra del procés actual, sobretot en pel que fa a la composició del comitè de selecció, format per membres no professionals. Els informants han exposat experiències poc relacionades amb el que hauria d'ésser un procés per reconèixer mèrits i capacitats, perquè es configura al marge, amb qüestions alienes a les competències professionals. És manifesten partidaris d'estipular raons tècniques per capacitar a la persona per a l'exercici de la

direcció, sobretot en referència a jutjar el Projecte de Direcció, proposta que comparteixen els inspectors/es, l'administració local i el grup d'experts, però no pas tot el professorat

“Elecció: les comissions han de tenir formació tècnica i directrius clares. L'avaluació dels requisits s'ha d'efectuar amb instruments que permetin una avaluació objectiva dels candidats” OCEDE,2008

Es destaca la demanda d'una formació de qualitat, que sigui obligatòria per a l'exercici i que hauria de ser prèvia i continuada. La formació, sempre recomanada en les lleis i ofertada per l'administració, és per als/les informants necessària i específica per a l'exercici de la direcció, si bé alguns/es consideren que es pot suplir per l'experiència en càrrecs de gestió. L'establiment d'una carrera professional directiva implicaria una formació inicial, continuada i obligatòria en temes d'organització i gestió. Recaptar professorat interessat i amb capacitat per exercir el càrrec és una tasca que hauria d'emprendre l'administració d'ensenyament i que s'està concretant en la oferta de formació a professorat que forma part dels equips directius i amb interès per exercir la direcció. Es podria citar encara a l'informe Delors (1996)

“La investigació i l'observació empírica mostren que un dels principals factors de l'eficàcia escolar, sinó el principal, és el director del centre... Por tant, és necessari vetllar per a què la direcció dels centres escolars sigui confiada a professionals qualificats”

En l'**exercici de les funcions** el reconeixement professional apareix per primera vegada a la LOE i LEC, amb l'establiment de mesures que queden curtes en funció de les aspiracions que manifesten els directors/es. Fins ara, mai no s'han sentit compensats ni econòmicament ni professional. L'Administració es veu molt llunyana, abocada a la creació d'una burocràcia cada cop més extensa i que dificulta la dedicació a les tasques pròpies de la direcció. La proposta de polítiques de proximitat i complicitat amb l'Administració és feta per diversos persones directives. I es fa èmfasi en tenir un major reconeixement social de la direcció. La demanda principal és autonomia dels directors per decidir en temes de configuració de plantilla i una real capacitat en la presa de decisions, que possibiliti l'aplicació coherent del projecte de direcció.

Cadascun dels estaments especifica les propostes molt lligades a les necessitats: aspectes com el rigor en la planificació i gestió per a la inspecció; per a

l'administració, local una direcció amb competències comunicatives es considera molt valuosa, per les repercussions que té en el municipi i valoren més característiques derivades de les habilitats personals i de lideratge; en tots els casos, les famílies proposen que la direcció pugui resoldre problemes amb el professorat; i finalment el professorat valora una direcció amb habilitats personals i amb capacitat per gestionar.

El final de la direcció es visualitza en els directors/es en exercici i es constata en les entrevistes a exdirectors/es. Les propostes fan referència a les que actualment la LEC estableix, una sèrie de possibilitats amb compensacions com l'adquisició de mèrits per accedir a llocs de treball de nivell superior de l'administració. I també exercir la direcció a d'altres centres és una proposta reiterada pels enfocaments de la direcció com a carrera professional i no com un impàs en la funció docent. Les lleis, en aquest moment, permeten aquesta possibilitat, però en absència de candidats del mateix centre. És una modalitat possible i facilitadora per l'aprofitament de bons directius pel Sistema Educatiu. Plantejar aquest moment amb programes específics per la persona, és a dir, singularitzar pot ser l'opció més encertada

En definitiva, la nova normativa no acaba de definir un nou model direcció capaç de liderar projectes de millora de centres. D'altra banda, els concursos de trasllat no afavoreixen la consolidació d'un projecte ni la vinculació del professorat a les institucions. En la pràctica, les direccions estan canviant, però cal fer congruents els discursos que comunica la normativa i l'excessiva tutela a què estan sotmesos els centres públics. Les instruccions d'inici de curs tenen 86 pàgines per a Primària i 243 per a Secundària. Aquest excés reglamentista, si persisteix, contradiu fortament l'esperit del decret i de la llei (Cano, Navarro, Gradailla 2011).

d) Analitzar la valoració del càrrec i del seu desenvolupament des de la perspectiva dels diferents estaments que intervenen en l'elecció i cessament de la direcció: el professorat, les famílies i l'administració d'ensenyament, l'administració local.

Estudiar el cas des de diferents perspectives, ha significat incloure-hi tots els agents que poden verificar la informació subministrada pel subjecte principal i també aportar informació sobre l'objecte d'estudi: la direcció. En el capítol XIII s'ha realitzat l'anàlisi de les aportacions de les quals s'extreuen les següents conclusions:

El professorat enquestat considera, en una majoria, adequada la normativa d'accés, en lògica conseqüència al protagonisme que hi tenen. És nombrós el grup del professorat que considera que no té per què haver-hi límits en l'exercici, si l'avaluació és positiva. La professionalització amb autonomia per a l'exercici de la direcció i sense ser captiva del claustre, sempre i quan no constitueixi un cos diferent és també acceptada per una bona part del professorat, que, a més a més, considera que hauria de percebre una millor compensació econòmica per a l'exercici. La sortida de la direcció ha de possibilitar una continuïtat professional adequada a la persona.

Les famílies tenen molt bona opinió de les direccions dels seus centres. En tots els casos lloen el director/directora i se senten ben atesos; destaquen que els problemes que tenen en els centres públics depenen de l'administració d'ensenyament i no pas de la direcció. Opinen que les direccions treballen amb un horari molt extens i pensen que haurien de tenir més competències i més salari.

Destaquen que és fàcil el contacte amb els altres membres de l'equip directiu amb els quals veuen que la direcció col·labora. Per a les famílies, el més important és que es dugui a terme amb correcció el procés d'ensenyament, amb bons professionals i direccions amb capacitat per resoldre els problemes que es presenten o la coherència entre el projecte de centre i la determinació de plantilles. Les famílies viuen els problemes del centre, els coneixen i se'n preocupen.

L'administració local considera la direcció amb algunes característiques pròpies de la direcció professional com la formació, la durada sense límits, però amb renovació, però apunta que és una funció a la qual hauria de poder accedir tot

professor que presenti les qualitats i formació adequades. Valoren més les característiques derivades de les habilitats personals i de lideratge i sobretot les competències comunicatives. Proposen la necessitat d'optar per una selecció més tècnica, que valori les competències del candidat a la direcció i l'adequació del projecte de direcció al centre, perquè després la comunitat educativa efectüi l'elecció, sustentada, d'aquesta manera, en un criteri més objectiu.

La inspecció d'ensenyament manifesta que s'està en camí pel canvi cap una direcció més professional, pensen que ja no n'hi ha prou amb la bona voluntat per a ser director/a. S'explicita que el canvi cultural en els centres es va donant, però encara hi ha veus que pensen que es dóna massa atribucions a les direccions, i, per contra, es tenen poques propostes per a ser director/a. Partidaris de fer més tècnica la composició de la comissió d'elecció, la necessària professionalització de la direcció, la durada del càrrec, sempre subjecte a l'avaluació positiva i la necessitat de personalitzar el final de l'exercici. S'apunta també a possibilitar l'exercici de la direcció en centres que no són aquells on s'està exercint la docència, en condicions més amples de les que contempla la normativa.

e) Comprendre la relació que es pot manifestar entre l'exercici de la direcció i la qualitat del relleu en la direcció.

Per a un centre, el relleu de la direcció és també un moment important i l'actitud del nou equip directiu en el procés és de suma importància. Facilitar el relleu de la direcció, planificant la successió, és la recomanació de l'OCDE (2008) per fer de la direcció una professió atractiva.

El coneixement que el director/a ha acumulat respecte a la institució que dirigeix hauria de formar part de la institució. La pèrdua de capital intel·lectual és una malversació per a la pròpia institució. S'ha de gestionar el capital acumulat i rendibilitzar els recursos invertits. Cal que se'n obtingui un profit quan s'incorpora a les aules el directiu que ha invertit anys en formació i capitalització del coneixement, i la transferència institucional ha de formar part del procés de gestió i fer-se efectiu en el moment del canvi; òbviament és un cercle: s'ha de tenir voluntat de transmetre i voluntat de rebre; un bon relleu és no tan sols una mera transmissió de documents, sinó també un intercanvi, és col·laboració mútua i cal que s'estableixin polítiques i accions encaminades a enfortir les institucions.

f) Definir les implicacions que comporta el final de l'exercici de la funció directiva per a les persones que deixen el càrrec, per la persona que hi accedeix, per a l'organització en la qual exerceixen i per al propi Sistema Educatiu.

Les lleis han anat estipulant períodes més llargs en l'exercici de la direcció, i les lleis vigents possibiliten la renovació i l'accés a l'exercici en altres centres sense candidats propis. En els casos relatats s'han vist posicions diverses: els directors veterans consideren que han fet un esforç de formació i professionalització i desitgen continuar, o bé dirigint altres centres. o ,tal com la LEC estableix, accedint a llocs de treball de nivell superior de l'Administració.

Romandre a la mateixa escola on s'ha exercit la direcció dóna lloc a situacions complicades i en ocasions traumàtiques. Es valora com a difícil (Cas 3). No obstant això, s'opta per quedar-se a la mateixa escola per facilitats de conciliació entre domicili, arrelament dels fills etc. I s'han relatat casos també en què la direcció entrant ha facilitat l'adaptació (Cas 4).

Els exdirectors/es expliquen que, quan prenen la decisió de deixar la direcció, gairebé sempre aquesta es troba envoltada de circumstàncies especials. La situació d'aquest moment és d'absoluta soledat i abandonament, no hi ha cap intervenció de l'administració per recolzar la planificació; és tenen les possibilitats de canvi de centre, però l'exdirector/a ha de prendre decisions importants sobre el seu futur professional i amb repercussions personals. La sensació que manifesten les persones entrevistades és que el seu bagatge formatiu i la seva experiència queden a voluntat de la institució a través del nou equip directiu, i en res es pensa en el que pot ser aprofitat pel Sistema Educatiu. Plantejar aquest moment amb programes específics per a la persona, és a dir, singularitzar, pot ser l'opció més encertada. És un moment que necessita recolzament i que, quan aquest recolzament es produeix, queden minimitzades les conseqüències negatives.

A partir tant dels estudis internacionals, com de les associacions de professionals, o de les entrevistes a experts i del treball de camp, és possible arbitrar, amb una certa prevenció, algunes mesures que facilitin dos reptes importants:

- Aconseguir tenir direccions escolars que puguin estar en condicions de millorar i enfortir el centre escolar. La literatura, els informes

internacionals i les associacions professionals de directors albiren accions concretes que enforteixin la direcció, dotant-la de més competències, més responsabilitat i més reconeixement.

- L'exercici de la funció directiva ha de ser rendible per a la persona, el centre educatiu i el sistema. Desaprofitar directors és un malbaratament per al Sistema Educatiu.

Al davant d'aquests reptes, impulsar les mesures que recomana l'OCDE (2008) pot ser una bona via. Aquestes mesures, exposades i justificades en el capítol V, se sintetitzen: (Re) definir les responsabilitats de la direcció (lideratge) escolar; distribuir el lideratge escolar; adquirir habilitats per a un lideratge eficaç; aconseguir que la direcció escolar sigui atractiva, amb opcions de promoció laboral per als directors amb un bon exercici professional i avaluació positiva

“Donar perspectives de desenvolupament professional que converteixin l'opció de la direcció en una carrera atractiva, permetent que els directors es canviïn entre escoles, entre ensenyaments o entre altres llocs de treball de l'administració amb professions de lideratge.” (OCDE,2008)

g) Relacionar el context i la pròpia institució amb l'exercici de la funció directiva.

Les institucions educatives, com totes les organitzacions, sorgeixen i es desenvolupen en un moment determinat i en un lloc. Els efectes del mitjà sobre les organitzacions no són determinants, i es constata un flux recíproc entre les organitzacions i el seu mitjà, de naturalesa canviant i de diferent grau d'afectació. La supervivència i progrés de l'organització és un ajustament i canvi intel·ligent. (Lorenzo,et.al.1995; Enguita, 2008; Terren,2008; Álvarez, 2008;), es pot obtenir més de l'organització si l'entendem en sentit ampli i se'n considera l'estructura formal, el clima de treball, el paper dels òrgans col·legiats, l'estil de direcció, la cultura professional, les relacions amb la comunitat, el grau d'autonomia, la cooperació entre organitzacions educatives, les relacions personals, les comunitats de pràctica professional, les xarxes d'informació i comunicació, la gestió i creació de coneixement. (Gairin,2000)

Aquest objectiu s'ha complert en el relat de cadascun dels casos. De la seva lectura es dedueix com la descripció del context i de la institució permet entendre'l, i en certa mesura en condiona l'exercici de la funció directiva: així,

en contextos amb importants problemes socials, amb alumnat amb fortes mancances com en els casos 4, 5 i 6, la direcció exerceix una funció en què es prioritza l'obtenció de recursos, es busca la complicitat del professorat, i s'exerceix un lideratge de transformació; el carisma del director i l'estímul del professorat són factors clau per aconseguir un bon nivell d'esforç i de satisfacció dels membres de l'organització. Són direccions que podrien situar-se en la perspectiva interpretativa.

Escoles o instituts que parteixen d'una cultura de treball, amb alumnat, professorat i famílies implicades en la tasca escolar; la direcció és propera a la perspectiva científico-tècnica i el director, com un de los principals responsables de l'organització, s'ocupa de la distribució de recursos, de l'organització i planificació de l'ensenyament i del desenvolupament curricular, tot buscant col·laboradors eficients que participin en la presa de decisions i en la consecució d'objectius. Podrien situar-s'hi els directors/es dels casos 1, 2 i 3.

Però aquesta distribució, possiblement paradigmàtica, porta a preguntar-nos: fins a quin punt l'Administració permet l'adequació al context? Això suposaria tenir direccions amb capacitat per exercir una autonomia real, que permetés una organització amb un desenvolupament curricular propi, com a resposta de la situació contextual i de l'estadi de la pròpia organització (Gairin, 2004), però certament, les direccions es troben enmig de l'administració i del claustre, han de defensar a uns dels altres, i unes famílies que tenen legítimes expectatives i un grau d'exigència; l'ambigüitat en les funcions i la manca real d'autonomia en temes decisoris comporta que les direccions dels centres educatius han d'utilitzar el seu carisma personal, la seva generositat i el seu temps per pal·liar els problemes que els presenta el context i la història de la institució. És necessària l'autonomia de centres, tant per adequar l'acció educativa com per comptar amb direccions eficients que puguin dur a terme models propis, que impliquin poder gestionar projectes, persones i recursos, sempre amb rendició de comptes.

A la Llei Orgànica d'Educació de maig del 2005 podem llegir

“Les Administracions educatives podran delegar en els òrgans de govern dels centres públics les competències que determinin, incloses les relatives a la gestió de personal, responsabilitzant als directors de la gestió del recursos posats a disposició del centre”(LOE,art.123)

Les bases estan establertes i més concretades en les lleis i ordenaments autonòmics, però és que no van junts, la responsabilitat i el poder? Hi ha una comunitat educativa que entén que es necessiten bons i competents directors, amb un lideratge compartit, institucional, capaç de transformar i adequar la funció dels centres escolars a les demandes ara ja ineludibles.

La nova normativa hauria de propiciar un model més professional. En conjunt, la direcció hauria d'estar dotada de formació i d'atribucions bàsiques per al funcionament àgil del centre, especialment respecte de la gestió del personal i la seva avaluació. En general, es legisla molt i es deixa molt poc marge per a un exercici amb veritable capacitat per a decidir.

14.2 Conclusions derivades de l'opció metodològica

Els estudis de casos tenen com a objectiu (Sampieri, 2005) documentar una experiència des de la perspectiva de les persones que viuen la situació. Seguint la literatura especialitzada (Patton (1990), Latorre (2006), Stake (2003), Vallés (2003)) s'ha intentat comprendre com els subjectes perceben la realitat i la interpreten. No s'han perseguit generalitzacions, sinó l'acostament a la pràctica directiva. En l'opció metodològica es justifica que comprendre una realitat és un procés exhaustiu. L'estudi de casos múltiples ha possibilitat entrades a diversos escenaris, ha utilitzat variats instruments, incorporant diversos informants: directors en exercici, exdirectors, administració i docents i experts, la qual cosa ha permès triangular les informacions rebudes des d'altres perspectives i, òbviament, ha enriquit la recerca.

L'entrevista semiestructurada ha estat l'instrument que s'ha utilitzat per recollir la informació. Ha resultat adequat disposar d'una pauta, ja que ha permès obtenir respostes encaminades al nostre objecte d'estudi, alhora que el plantejament obert ha permès personalitzar els informants. S'han obtingut autèntics relats de vida professional amplis i valuosos, en el cas de directors i exdirectors, tal com s'explicita al capítol XII, i tanmateix les pautes elaborades per a les entrevistes amb els altres informants han propiciat l'establiment de diàleg i l'adequació a les necessitats de la recerca. El qüestionari de professorat ha permès obtenir l'opinió d'un bon nombre de professorat que ha fet aflorar aportacions novedoses. El quadern de camp en el qual s'han anotat minuciosament el desenvolupament de fets, anècdotes i impressions han permès

la singularitat de cadascun dels casos estudiats; sense oblidar, tanmateix, la gran gran vàlua les fonts documentals.

Però sense l'estudi teòric i la revisió de recerques no és possible el relat científic; incorporar la teoria a l'anàlisi és l'esforç a què obliga la metodologia utilitzada. Com senyala Ruiz Olanbuènaga (2007), la metodologia qualitativa ha d'afrontar el problema de la seva veracitat i de si realment comprèn i descriu la realitat que pretén i l'aposta és per haver aconseguit sis relats diferents, de sis direccions singulars.

14.3 Una proposta de direcció per als centres educatius

La proposta que es presenta és en bona part fruit de la recerca si bé assentada en l'experiència tant d'haver exercir la direcció com de pertànyer a associacions i participar en fòrums sobre la temàtica. Cal destacar que som del parer que qualsevol modificació en el model de direcció ha d'anar acompanyada d'un ampli consens entre els partits polítics que fes possible l'assentament d'un model de direcció que gaudís d'una certa continuïtat. Els canvis de normativa i les temences entre administració educativa, associacions de directors, sindicats i professorat debiliten la figura de la direcció i en conjunt desestabilitzen la gestió dels centres educatius. Per últim es fa necessari establir una coherència entre el model educatiu de gestió dels centres i el model de direcció.

Les lleis actuals estan propiciant una professionalització de la direcció. La consideració d'autoritat pública i noves funcions que, en un principi, van posar en alarma als sindicats i al professorat, cada vegada són més compartides entre alguns sectors que demanden tenir direccions més eficients. La relació entre la direcció i la qualitat educativa s'està fent cada cop més evident i és una constatació a nivell internacional que arriba a tots els sectors de la societat. Per tant és el moment d'avançar amb accions més decidides.

En els nostres centres educatius la participació democràtica en la gestió és un valor que no ha d'estar en oposició a la professionalització dels equips directius, entenent que professionalitzar significa l'exercici de les funcions amb preparació idònia i amb compromís responsable. El desafiament és trobar el punt d'equilibri entre la participació de la comunitat educativa en la gestió dels centres i l'autoritat democràtica en l'exercici de la direcció.

Actualment la manca de persones disposades a exercir la direcció dels centres, fa que s'acceptin com a candidats al càrrec, a un professor/a del centre que estigui disposat/da a no crear situacions d'enfrontament entre els estaments que conformen la comunitat educativa i que mínimament accompli les funcions legislades. No es poden, des d'aquesta perspectiva, dissenyar perfils directius que després no es poden donar en la realitat o no es donen perquè no es tenen les persones preparades. Aquesta situació desvirtua el mateix càrrec. L'objectiu és tenir candidats ben preparats per evitar nomenaments forçats per l'administració o l'accés de persones que no tenen d'entre els seus objectius professionals l'exercici de la direcció i que si accepten el càrrec és simplement com un compromís transitori amb la institució o el claustre. S'ha d'actuar per tenir professorat preparat per dirigir.

La legislació vigent sobre la direcció ha de fer possible una direcció professional, és en les ordres i disposicions on pot fallar el model. S'han de promoure actuacions, mesures que estiguin encaminades a canviar la cultura dels centres i a donar rellevància professional i social a ser director/a.

Les propostes que s'exposen a continuació tenen en compte aquesta situació i van encaminades a apostar per un model possible que no estigui allunyat de la cultura que s'ha anat construint en els nostres centres, un model que compagini la necessària autoritat per dirigir un centre amb la participació en la gestió de la comunitat educativa.

Enfortir la formació, avui en dia no és possible només amb qualitats humanes i una bona dosi de bona voluntat dirigir un centre. La formació ha de ser un requisit previ, dirigir un centre ha de ser el resultat d'una decisió madurada i pensada amb antelació que inclogui formar-se en temes de planificació i gestió. Formació que permeti l'adquisició de competències pel lideratge de projectes, i de persones, tot professionalitzant la funció directiva. La formació de directius ha de ser un pla estable que faci confluïr les necessitats de l'administració educativa amb un disseny rigorós. Hi han hagut bons plans de formació per a la direcció des de la promulgació de la LODE però s'han canviat, s'han suprimit...; sempre s'està en temps de prova. És fa evident que la formació que necessita un directiu ha variat en continguts en el decurs dels anys, com resposta a les noves demandes educatives i socials, però el plantejament general no tenia perquè haver variat

tant. Perquè no ha estat possible aprofitar l'experiència de les Facultats d'Educació? El desplegament de cursos de direcció per a membres d'equips directius o professorat i el reconeixement dels màsters i postgraus amb gran tradició hauria de ser continu i estable; no ha estat així, tot sovint s'han desestimat plans encara que estiguessin donant bons resultats.

El professorat que vol dirigir ha de tenir experiència docent en l'etapa educativa a la que opta, tenir **una contrastada vàlua professional** i no necessàriament una gran antiguitat. Si s'accepta que el director/a ha d'assumir el projecte curricular i la millora de l'aprenentatge ha de ser un excel·lent docent. La proposta estaria propera al model de líder curricular (similar al model anglosaxó) que té com a missió fonamental impulsar la renovació pedagògica i aspirar a obtenir el màxim nivell per a cadascun dels alumnes amb criteris d'equitat front al model gerencial (model romànic) que té com a funció principal representar l'administració amb un cos diferent del docent i al que poden accedir també no docents. Si bé cada vegada més en països com França paradigma del model directiu gerencial, la direcció ha d'assumir, amb exigència de resultats, l'aprenentatge de l'alumnat.

És possible conèixer el centre sense formar part del claustre. El projecte de direcció ha de ser adequat a la institució, però això no significa que únicament es pugui tenir aquest coneixement si s'és membre del claustre. Certament forma part de la tradició cultural del professorat el mirar amb reticència una direcció que ve d'altre centre, però si és permet, si s'elimina la situació actual de només fer-ho possible quan no hi ha candidats del propi centre, serà un benefici i una manera d'aprofitar direccions eficients. Sobretot s'ha d'evitar l'accés de direccions per nomenament o perquè no hi ha ningú més disposat a exercir el càrrec quan es força la presentació d'un membre del claustre per evitar que vingui algú de fora a dirigir. No hi hauria d'haver cap discriminació entre els candidats del centre i els candidats provinents d'altres centres. Si es poden dirigir altres centres, és professionalitzar el càrrec en la mesura en que es pot optar a dirigir centres amb més reptes, amb més possibilitats d'innovació, millor situats localment etc.

Ha d'haver-hi **una selecció tècnica del candidat** que permeti jutjar les condicions i mèrits que reuneix la persona amb garanties de professionalitat. L'actual comissió que jutja al candidat i el projecte de direcció, pot estar molt esbiaixada

cap a l'opinió del professorat que pot dominar la situació i en alguns casos s'està constatant com el que es jutja és la persona i no les competències per dirigir amb l'adequació del projecte de direcció a la realitat educativa. Correspon a l'administració educativa determinar un procés de selecció objectiu que esculli els millors i els més adequats. Realitzar l'avaluació del projecte de direcció per una comissió tècnica és una garantia de rigor i d'exigència professional, sense que aquesta primera actuació elimini l'acceptació del projecte de direcció i del candidat per la comunitat educativa representada al Consell Escolar. La LOE obliga, i de moment condiona a la LEC i al decret de direcció, a que la comissió estigui formada per l'administració i representants del centre (mínim un terç de professorat) i la proposta de la LOMCE (nova proposta de llei orgànica del govern del partit popular) apunta a que sigui l'administració la que fixi la proporció però alhora parla d'un 70% per l'administració i un 30% per la comunitat educativa, de moment a l'espera del redactat final, l'article és confós. No és possible dirigir un centre sense l'acceptació del professorat i les famílies, però tampoc és acceptable tenir direccions només al servei dels interessos del professorat.

Cal que l'administració aposti per donar **autonomia a la direcció**, tot dotant-la de l'autoritat necessària per exercir com a cap de personal, que selecciona i avalua a l'equip docent amb capacitat per definir els perfils professionals que permetin el desplegament del projecte educatiu. Exercir un **lideratge institucional** ha de comportar: un lideratge pedagògic, treballar com a agent promotor de canvi, afavorir el desenvolupament de les persones que conformen la comunitat escolar i actuar com un líder comunitari. La direcció ha de comptar també amb un **equip nomenat per la direcció** amb **formació** que reforci el projecte de direcció, i conjuntament amb la direcció estiguin encaminats a buscar l'eficàcia, compromesos amb la consecució d'objectius explicitats amb indicadors d'avaluació, com a conseqüència, la necessària i convenient rendició de comptes a la societat dels resultats obtinguts. En aquest àmbit hi ha la feblesa més determinant de la direcció: la inestabilitat de les plantilles i l'adjudicació de places seguint criteris aliens als pedagògics impedeixen poder comptar amb equips de professorat estables i compromesos.

Direcció electa per la comunitat educativa, avaluable, i si s'escau, renovable cada quatre anys, però descartar la provisionalitat del càrrec, amb el reconeixement

de la professió i la revisió de les condicions laborals, la compensació econòmica que es rep actualment no està d'acord ni amb l'augment de responsabilitats ni amb la ampliació horària respecte al professorat.

S'ha d'establir una carrera docent amb incentius i elements per a la superació professional de manera que per al director/a que deixa el càrrec i desitja el retorn a les aules, l'haver exercit la direcció sigui un mèrit professional reconegut. Tanmateix cal poder propiciar la continuïtat en la gestió de la persona que desitja exercir-la en altres centres, propiciar també l'accés a llocs de planificació i gestió dintre de l'administració, o la formació i assessorament de directius novells. El final de l'exercici de la direcció, quan es dóna, ha de ser una etapa cuidada i aprofitada de manera que el bagatge acumulat del directiu ho sigui també per la institució i pel sistema educatiu.

Abans d'haver efectuat la recerca pensava que un cop s'accedeix a la direcció s'ha de continuar en càrrecs de gestió i l'opció de retorn a les aules la considerava poc pròpia del directiu professional. Ara sóc de l'opinió que es pot exercir la direcció durant un període dilatat però limitat (8-12 anys) i que hi ha professorat que considerar l'exercici de la direcció com un moment en la trajectòria professional docent amb retorn a la docència i no per això deixen d'exercir una direcció professional, que inclou la formació específica i un compromís amb el projecte institucional i que en poc es diferencien mentre estan exercint dels directors/es que han fet una opció de continuar la carrera professional amb especialització en la gestió.

L'altre opció seria el que opta per donar continuïtat a la gestió en el seu desenvolupament professional, mentre l'avaluació sigui positiva no té perquè tenir límits en l'exercici de la direcció i s'hauria de facilitar la possibilitat de continuar la carrera professional exercint la direcció a altres centres o en llocs de rang superior dintre de l'administració. La nova normativa així ho possibilita, Crec que són dos opcions compatibles, ambdós poden donar directius de vàlua i que professionalitzen la seva tasca. És diferent de la direcció que accepta el càrrec amb caràcter de provisionalitat i només és director/a perquè l'empeny l'administració i/o els companys de claustre però amb intenció de deixar-lo el més aviat possible.

En síntesi la proposta que estimo possible d'implementar als centres, tot comptant amb una actitud més decidida de l'administració educativa és: una direcció professional proposada per una comissió tècnica, electa per la comunitat educativa amb formació específica per al càrrec, amb autonomia per determinar perfils docents i amb capacitat per exercir un bon lideratge institucional, que lidera el projecte educatiu de centre i les persones juntament amb un equip professional que periòdicament ha de rendir comptes de resultats a l'administració i la comunitat educativa del projecte de direcció compromès.

14.4 Limitacions de la recerca

La reflexió sobre les limitacions de la recerca es pot emmarcar en dos àmbits: els que fan referència a les limitacions intrínseques de la metodologia emprada i les que deriven de la investigadora i del procés de realització.

Ja ha estat descrit en el capítol VIII com l'estudi de casos múltiples permet l'acostament a la realitat en el seu propi context, tot acceptant les limitacions amb les quals compta aquesta estratègia metodològica per a la generalització; la triangulació de fonts i d'informants i el tractament rigorós de les dades, així com el continu procés de revisió i l'ajustament de la recerca, busca pal·liar-les, incidint en l'aspecte interpretatiu per a comprendre la realitat objecte d'estudi.

El procés que s'ha seguit queda palès en el desenvolupament del treball. S'ha procurat acomplir amb els criteris de regulació i tècniques de la investigació qualitativa (Guba,1983; Bartolome,1986; Bisquerra, 2004): l'observació persistent amb anotacions, que ha permès la recollida abundant de dades, la triangulació d'informants i instruments, la recollida de material referencial, la utilització del primer cas com a cas pilot, etc... però en tot procés es poden produir deficiències, aspectes millorables que es poden detectar per altres investigadors/es, per la qual cosa es recopilen les fonts que sustenten el procés realitzat.

És condició d'aquesta recerca la realització individual, cosa que comporta limitacions derivades de la pròpia investigadora, en tant que subjecte que processa, reflexiona i interpreta sense contrastar amb altres investigadors, fet que donaria més consistència a la investigació realitzada, però es tracta d'avaluar la capacitat investigadora de l'autora d'aquesta tesi, i tot i haver format part de

diversos projectes de recerca, és en aquest on la responsabilitat és exclusivament individual.

La direcció docent és un tema abordat de manera exhaustiva, perquè és una gran possibilitat d'estudi i una limitació. Els abundants informes de recerca i publicacions es transformen en una eina eficient, però també en un obstacle per poder abastir-la. En aquesta recerca s'ha delimitat el camp a aquella temàtica que de manera directa influïa en l'objecte d'estudi; la que fa referència a la direcció docent i amb l'atenció en la que reflexiona sobre la pràctica directiva. Han estat de gran ajuda els informes internacionals, car en el nostre món occidental, tot i que es parteix de cultures diferents, la preocupació és similar: oferir una escola pública que sigui eficient, sense renunciar a l'equitat. I és en una direcció competent on es dipositen les esperances.

14.5 Perspectives per a futures recerques

Les investigacions s'acaben, però no finalitzen, sinó que obren noves perspectives. La situació específica de la política educativa del nostre país, malauradament introduirà nous canvis legislatius. Encara no ha arribat aquell moment desitjat en què les lleis no estan absolutament subjectes als canvis polítics. És possible que, abans que es doni un període de temps raonablement llarg per poder veure com les noves directrius es concreten, es perfeccionen i es generalitzen, es produeixi un nou canvi de llei, i/o una nova manera de concebre la direcció docent.

En els sis casos relatats, els tres directors i les tres directores tenen perfils diferents i models de gestió amb característiques específiques. S'ha de buscar un model únic? Poden conviure els dos models que en la recerca s'apunten: el renovable que torna a l'aula, i el professional que espera seguir un desenvolupament superior?

L'accés a la direcció, en el nostre país, en relació a d'altres del nostre àmbit cultural, és diferent. De quina manera es podria arbitrar el canvi cap a una selecció més tècnica? Com s'haurien de modificar les condicions d'accés dels directors/es en exercici?. Podríem fer propostes consistents que pal·liessin les deficiències observades?.

Queda sense resoldre la necessària participació de la comunitat educativa, però sense afavorir a un sol estament, i potenciant el lideratge, l'autoritat i les competències de la direcció.

Sobre l'estudi de les etapes de desenvolupament professional de la direcció, es pot iniciar una recerca que verifiqui la proposta d'etapes, feta en aquest treball, per poder fer propostes de recursos, de formació, de recolzament per a un mateix o per ofertar-la a d'altres direccions.

Potser el tema més tractat, tant des de la literatura com des de la recerca, ha estat les funcions de la direcció: models, tipus de lideratge, competències i capacitats, però de ben segur les necessitats noves exigiran noves funcions. Ja s'inicien estudis que afronten la direcció com a líder per la gestió i creació de coneixement, com a propulsora de projectes d'innovacions i canvi.

Finalment, apostem per no oblidar la direcció com a tema de reflexió i recerca sobre qualsevol aspecte que obri vies que beneficiïn les escoles i els instituts, els directors i directores com a eix vertebrador d'una millora del Sistema Educatiu del nostre país.

CAPÍTOL XV – BIBLIOGRAFIA

ALBERT, M. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.

ÁLVAREZ, M. (1993). *El perfil del director en el sistema educativo español*. Madrid: UNED. Tesis doctoral.

ÁLVAREZ, M (2010). *Liderazgo compartido: buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid. WOLTERS KLUWER EDUCACION.

ÁLVAREZ-GAYOU, J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.

Analíticos de Políticas Educativas, 13. Disponible en <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/>

ANTÚNEZ, S.; GAIRÍN, J. (2006). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.

ANTÚNEZ, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Barcelona: ICE-Horsori.

ANTÚNEZ, S. (2004). *La gestió dels centres escolars: algunes evidències i nous reptes. Document de discussió per al seminari: El sector públic i el sector privat: una visió de futur de l'escola concertada en un nou entorn social*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

ARAMENDI, P. BUJÁN, K.; OYARZABAL, J.R.; SOLA, J.C. (2008). *El acceso a la dirección escolar en los centros públicos de Cataluña y Euskadi: un estudio comparado. Praxis 1087* .

ARAMENDI, P.; BERNAL, J.; HUUEGUN, A.; TEIXIDÓ, J. (2009). *El acceso a la dirección en los centros educativos públicos. Praxis 11930* .

ARAMENDI, P.; BUJÁN, K.; OYARZABAL, J.R.; SOLA, J.C. (2008). *El acceso a la dirección escolar en los centros públicos de Cataluña y Euskadi: un estudio comparado. Praxis 1087*.

ARMENGOL, C. (2001). *La cultura de la colaboración*. Madrid: La Muralla.

ARMENGOL, C.; NAVARRO, M.; POZOS, K. (2012). *Nuevos enfoques de la formación. Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. pp. 115 -177. (España): Wolster Kluwer.

- BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E. (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BLANCHARD, K. y MILLER, M. (2005). *Comment développer son leadership*. París: Editions d'organisation.
- BLAXTER, L.; HUGHES, C.; TIGHT, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- BOLÍVAR, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4. Disponible en <http://redie.ens.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- BOLÍVAR, A. (Dir.) (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero.
- BOLÍVAR, A. (2009). *Promover escuelas democráticas. Guía para la gestión de centros educativos*. Barcelona. Wolters Kluwer.
- BOLÍVAR, A. (2010). *Liderazgo para el aprendizaje*. OGE. Organización y Gestión Educativa. pp.15-20.
- BORRELL, N. y LAFITTE, R. (1998). *Estudio sobre los directores noveles en Cataluña*. En VILLA et al. (1998). Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- BORRELL, N.; GAIRIN, J.; et al. (1998). *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- CABALLERO, B. (2003). *Un cuestionario para la evaluación del nivel de satisfacción de los directores escolares*. Praxis 4433.
- CAMPO, A. (2006). *Se busca director/a. Herramientas para la elección informada del director/a de un centro escolar*. Praxis 864.
- CAMPO, A. (2010). *Herramientas para directivos escolares*. Madrid. Wolters Kluwer.

CANO,E; GRADAILLA,A;NAVARRO,M. (2011). *Debat d'experts sobre el model de direcció de centres*. FORUM Revista d'Organització i Gestió Educativa. pp. 5 - 12.GRAO

CASTRO, D. (2006). *Los órganos unipersonales territoriales de gestión académica en la universidad*. Tesis doctoral. UAB

CASTRO,D; TOMAS,M. (2010). *El gobierno y la gestión de la universidad: los órganos unipersonales*. Estudios sobre educación 19. pp. 165-184

CEF (2001). *Dirección, gestión y desarrollo de recursos humanos*. Madrid: CEF.

CEF (2001). *Planificación de carreras*. En Máster de Dirección y Planificación de Recursos Humanos. Madrid: CEF.

CHAVARRIA, X. (2008) *“La direcció escolar a Europa, o com hauria de ser a Catalunya”* a *Fòrum 17*. Graó.

CICERÓN, M. (1954). *De Senectute*. Barcelona: Bosch.

COLLER, X. (2005) (2ª edición). *Estudio de casos*. Madrid: CIS. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Constitución española (1978)

CORBETA,P. (2003).*Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid. McGRAW-HILL

DECRET 155/2010, 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent. (Pàg. 82840) DOGC núm. 5753-11/11/2010

DECRET 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius. DOGC núm. 5686 - 05/08/2010/ (Pàg. 61485)

DELORS, J. et alt. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. México DF: Ediciones UNESCO.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

DE MIGUEL, M. (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.

DEL RINCON y OTROS (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones experiencia.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (1995). *Legislació educativa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DÍEZ ARCOS, P. (2012) *El proyecto de acceso a la dirección escolar y la necesidad de adecuarlo al centro*. www.gestiondecentros.com (Wolters Kluwer Educación)

ESTRUCH, J. (2004). *Dirección profesional y calidad educativa*. Barcelona: Praxis.

EUROPÉEN, E. (2007). *L'autonomie scolaire en Europe. Politiques et mécanismes de mise en oeuvre*. DG Éducation et culture.

EUROPEENNE EURYDICE COMMISSION. (2007). *L'autonomie scolaire en Europe. Politiques et mécanismes de mise en oeuvre*. DG Éducation et culture.

FEIXAS, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari*. Barcelona: Tesis doctoral inedita. Departament de Pedagogia Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1995). *Ciclos en la vida profesional del profesorado*, en *Revista de Educación*, 306, pp. 153-203

FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

FERNÁNDEZ-ENGUITA, M y TERRÉN (coordinadores) (2008). *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Madrid: Akal.

FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

FÒRUM (2008). XIV Jornades de Gestió Escolar: Els models de direcció a debat a *Revista Forum* nº 17. Ed. Graó.

FÒRUM D'ADMINISTRADORS DE L'EDUCACIÓ DE CATALUNYA (juny 2008). *Conclusions de les XIV Jornades sobre Models de Direcció*.

GAGO, F. (2007). *En busca de la dirección pedagógica*. Praxis 2491 .

GAIRÍN, J. (1995). "Models organitzatius i models directius". En FEAEC. *Reflexions sobre l'autonomia i direcció escolar*. Barcelona: Raima.

GAIRÍN, J. (2004, 4ª ed.). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.

GAIRÍN, J. (2000). *Cambio de cultura y organizaciones que aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (págs. 73-134). Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

GAIRÍN, J. (2004). *Retos y perspectivas en administración y gestión de la educación*. Enciclopedia Virtual de Didáctica y Organización Escolar: Madrid: Congreso Internacional de Pedagogía y Educación en el siglo XXI. Ponencia Sección A, sesión 5ª; Gestión y Administración Escolar.

GAIRÍN, J. (2006). *La gestión del conocimiento en los directivos*. La experiencia virtual Atenea. *Praxis* 3083.

GAIRÍN, J. ANTÚNEZ, S. (2003). *Dictamen sobre el procedimiento de acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros públicos*. *Praxis* 4247 .

GAIRÍN, J.; CASTRO, D. (2010). *Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España*. *Revista Española de Pedagogía* pp.433-249.

GAIRÍN, J.; CASTRO, D.; NAVARRO CASANOVES, M.; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (2011) *La formación permanente de directivos escolares a través de redes de creación y gestión del conocimiento* La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Chile: Santillana

GAIRÍN, J; BARRERA, A; NAVARRO, M. (2012) *La imagen del centro educativo desde la perspectiva de los directivos*. Monográfico de Marketing Educativo. Disponible en Educaweb.com. <http://www.educaweb.com/publicaciones/monográfico/2012/marketing-educativo/>

GAIRIN, J; NAVARRO, M.; BARRERA, J. (2012). *Comunicar una bona imatge del centre educatiu*. FORUM Revista d'Organització i Gestió Educativa. pp. 29-33..GRO

GARRIDO, P. (2009). *El proyecto de dirección*. *Praxis* 3389.

GATHER THURLER, M. (2004). *Innovar en el seno de la Institución escolar*. Barcelona: Editorial Graó.

GENERALITAT DE CATALUNYA: Estatut d'Autonomia de Catalunya (2006)

GENERALITAT DE CATALUNYA llei educació Catalunya (LEC, 2009)

GENERALITAT DE CATALUNYA: Decret de direcció (2010)

GIDDENS, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.

GONZALEZ, M^a T. (2003). *Organización y gestión de centros escolares*. Madrid: Pearson.

HABERMAS, J. (2009). *Conocimiento e interés*. Madrid. Taurus.

HAMEL, G. (28 de juny de 2009). *La mejor idea no siempre es de un directivo*. *El PAIS*, págs. 29-30.

HARGREAVES,A;HALASZ,G;PONT,B. (2007). *School leadership for systemic improvement in Finland*. A case study report for OECD activity improving school leadership, improving School Leadership, Finland Country Background Report. Finlandia.

HARGREAVES,A;FINK,D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid. Morata

HERNÁNDEZ SAMPIERI i d'altres (2008). *Metodología de la investigación*. Madrid: McGraw Hill.

HESELBEIN, F. y OTROS (2006). *La organización del futuro*. Bilbao: Ediciones Deusto.

HOPKINS, D. (12-V- 2009). *Leadership in Innovative Education Institutions. The Emergence of System Leadership*. Conferència organitzada per la Fundació Jaume Bofill del cicle Debats sobre educació. Barcelona.

HOPKINS, D. (2005). *The role of Executive Head in System Leadership*. Congress of the Swis Society for Research in Education. Lugano. Suïssa.

HOPKINS, D. (2009) *L'emergència del lideratge del sistema: Debats d'Educació*. 12 Fundació Bofill.

HUBERMAN, M; THOMPSON, C.L. & WEILAND, S. (2000). *Perspectivas de la carrera del profesor*. Barcelona: Paidós.

ISAACS, D. (2004). *Ocho cuestiones esenciales en la dirección de centros educativos*. EUNSA. Pamplona.

JAPPINEN, A.-K. (2010). *Prevebting early in vet: distibuted pedagogical leadership in characterising five tipes of successfull organisation*. Finland (Institut Finlandès

de Recerca Educativa de la Universitat de Jyväskylä). Journal of Educational Avancement.pp.77-85.

JUNTA DIRECTIVA AXIA (2009). *Manifest d'axia de la Junta directiva d'axia*. 11 de maig de 2009. Nova consulta Octubre 2012 Disponible a <http://www.axia.cat/>

KUNH, T.S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura americana.

LATORRE, A. (2003). *Investigación-acción. Conocer la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

LEON,O; MONTERO,I. (2003 3a.Edición).*Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid. McGraw-Hill.

LEGISLACIÓ D'ENSENYAMENT DE CATALUNYA (1995). Departament d'ensenyament. Generalitat de Catalunya.

LEITHWOOD, K.A. (1990). "*The prinipal's role in teacher developement*" en Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, publicada al DOGC núm. 5422 del 16/07/09.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de educación, publicada en BOE núm. 106 de 04/05/06.

LONGO, F. (2007). *Propostes de redisseny del model de governança dels centres del servei públic educatiu a Catalunya*. "El servei educatiu a Catalunya i els seus professionals". Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

LÓPEZ YANEZ, J. y OTROS (2003). *Dirección de centros educativos*. Madrid: Síntesis.

LÓPEZ, C. (1988). *El outplacement o la solución más sensible a la hora del despido*. Capital humano, nº4.

LORDUY, M. (2009). *Proyecto de direcció y ejercico directivo*. Barcelona: Praxis.

LORENZO, M. y SÁENZ, O. (1993). *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil.

LORENZO, M. (1994). *Liderazgo educativo en los centros escolares*. Madrid: La Muralla.

LORENZO DELGADO, M. (2000). *La investigación en torno a la dirección de centros y el liderazgo*, en LORENZO, M. y otros (coords.) *Las organizaciones*

educativas en la sociedad neoliberal. Actas del VI CIOIE. Granada: Grupo Editorial Universitario.

LORENZO DELGADO, M. (2005). *El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales*. En Revista Española de Pedagogía, nº 232.

LORENZO DELGADO, M. (2005). *El liderazgo pedagógico*. Temático nº 9. En Escuela Nueva (monográfico).

LORENZO DELGADO, M. (2011). *Organización de centros educativos modelos emergentes*. Madrid. La Muralla

MACHADO, A. (1966). *Poesías completas*. Madrid: Austral.

MARÍAS, J. (31 de Maig de 2009). *Por qué casi nadie es de fiar*. EL PAIS, pág. 118.

MARTÍN BRIS, M; GAIRÍN SALLÁN, J. (2010). *Directivos en educación para el siglo XXI*. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.

MARTÍN MORENO, Q. (2007). *Organización y dirección de centros educativos innovadores: el centro educativo versátil*. Madrid: McGraw-Hill.

MARTÍNEZ MARZOA, F. (1994). *Historia de la Filosofía II*. Madrid: Fundamentos Mayor. ISTMO.

MARTÍNEZ, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona. Leartes psicopedagogía.

MATA, C. (2009). *La professionalització directiva i la LEC*. Presentació de Power Point. Document disponible a <http://www.axia.cat/02docs/Rubi2.pdf> [consultat juliol de 2009]

MÈLICH, J.C. (1994). *Del extraño al cómplice*. Barcelona: Anthropos.

MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1994, 2ª ed.). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Londres: Thousand Oaks Sage.

MON, A. et al. (2002). *Paradigmas del liderazgo. Claves de la dirección de personas*. Madrid: McGraw Hill.

MONTERO, A. (2007). *Proyecto de dirección y ejercicio directivo*. Bilbao: Wolters Kluwer.

MORÍN, E. y OTROS (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.

NAVARRO, M. (2008). *Aproximación a las necesidades profesionales al cesar en el ejercicio de la dirección docente*. En GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (2008). Organizaciones educativas al servicio de la sociedad. X Congreso CIOIE. Madrid: Wolters Kluwer.

NAVARRO, M.(2008).*Incorporació del professorat a la docència pública*. Fòrum. Revista d'Organització i Gestió Educativa. GRAO pp.28-32.

NAVARRO, M. (2009) *La función directiva. Guía de estudio Programa de fortalecimiento educacional en gestión directiva y competencias profesionales docentes* (AECID: D/012176/07) .Ed. por Grupo EDO. UAB. (Pedagogía Aplicada) U.ORT Uruguay

NAVARRO, M. (2010). *El proyecto de dirección*. Módulo formativo en Curso Iberoamericano Curso iberoamericano de dirección, coordinación y gestión de programas e instituciones de alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas. OEI.

NAVARRO, M. (2010). *Desarrollo profesional de los ex directores al finalizar el ejercicio de la función directiva*. Cuenca: Comunicació XI congrso CIOIE.

NAVARRO, M.(2011). *La creación y gestión del conocimiento en las instituciones en formación*. Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.. pp.205-244.(España):Wolters Kluwer

NAVARRO, M. (2011). *Desenvolupament professional dels exdirectors en finalitzar la funció directiva*. FORUM. Revista d'Organització i Gestió Educativa. GRAO , 22-24.

NAVARRO, M.(2011). *La creación y gestión del conocimiento en las instituciones en formación*. Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución.. pp.205-244.(España):Wolters Kluwer

NAVARRO, M.(2012). *Las asociaciones y redes como sistemas de apoyo al desarrollo profesional. El FEAE y la RedAGE* Ponencia aceptada al simposio coordinado por Gairin, J La formación permanente en organización escolar al XII congreso CIOIE

NAVARRO MONTAÑO, M.J. (2011). *La dirección escolar en el marco socioeducativo actual*. Caceres: Universidad de Extremadura.

NIAS, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 293-306.

NIGLAS, K. (2007). *Introducing the quantitative-qualitative continuum: an alternative view on teaching research methods courses*. Published in Murtonen, M., Rautopuro, J. & Väisänen, P. (Eds.)

OCDE. (2008). *Improving school leadership. Volume 1 Policy and practice*. OECD.

OCDE: Talis (2008). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el aprendizaje. Informe español*.

PADILLA, M. (2008). *Opiniones y experiencias en el desempeño de la dirección escolar de las mujeres directoras en Andalucía. Relieve* .

PONT, B. (2008). *Dirección y liderazgo escolar: políticas y prácticas en los países de la OCDE*. Barcelona.

PONT, B. N. (2008). *Étude de cas sur la direction des systeme. En A améliorer la direction des établissements scolaires*. OECD.

PONT, B.; NUSCHE, D.; HOPKINS, D. (2008). *Étude de cas sur la direction des systeme. En A améliorer la direction des établissements scolaires*. OECD.

PUCHOL, L. (1998). *Reorientación de carreras profesionales*. Madrid: Esic.

PUELLES, M. de (1980). *Educación y ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor. Politeia.

ROBBINS, S. (1987). *Comportamiento organizacional. Concepto, controversias y aplicaciones*. Madrid: Prentice Hall.

ROCA, E. C. (2009). Informe TALIS. Madrid: OCDE.

ROYO, M. (2009). *Zones educativas. Fórum*, nº 20, setembre.

RUÍZ OLANBUÉNAGA, J.I.(2009 4ta Edición). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

RUL, J. (1990). *El projecte de gestió del centre educatiu*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

RUL, J. (1990). *La dirección escolar en la década de los 90*. I Jornadas sobre la dirección escolar (págs. 21-53). Barcelona: FEAE.

SALMURRI F. (2004). *Llibertat emocional*. Barcelona: Paidós.

SANDÍN, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGrawHill.

SANTOS GUERRA, M.A. (1997). *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*. Archidoma (Málaga): Aljibe.

SANTOS GUERRA, M.A. (coord.) (2005). *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de las instituciones educativas*. Colección contexto educativo. Consejería de educación. Cantabria.

SARRAMONA, J. (2006). *Debate sobre la educación*. Barcelona: Paidós.

SARRAMONA, J. (2009). *Epistemologia i metodologia de la recerca en educació. Mòdul del Màster de recerca en educació*.

SARRAMONA, J.; GAIRÍN y FERRER, F. (1991). *Participació i direcció escolar. Un estudi de l'aplicació de la LODE a Catalunya*. Document policopiat.

SENNET, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama

STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

STEINAR, K. (2011) *Entrevistas en investigación educativa*. Madrid: Morata.

TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su carrera profesional*. Madrid: Narcea.

TEIXIDÓ, J y BOFILL, J (2007). *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, Vol. 15, Nº 1, 2007, pags. 9-12

TEIXIDÓ, J. (2008). *Competencias profesionales de los directivos escolares. Identificación y desarrollo*. Ponencia del X Congreso CIOIE. Organizaciones educativas al servicio de la sociedad. Apartado A Capítulo 2.

TOMÀS, M. et al. (1998). *La comunitat educativa envers la direcció escolar*. Barcelona: FEAEC.

TORREGO, J.C. (2004). *Un nuevo marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro*. Enciclopedia Virtual de Didáctica y Organización Escolar.

VILLA, A y OTROS (1998). *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio. Estudio en las comunidades de Andalucía, Cataluña y País Vasco*. Bilbao: I.C.E. Universidad de Deusto.

VALLÉS MARTÍNEZ, M.S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica social*. Madrid: Síntesis.

VIÑAS, F. (2008). *La dirección desde la normativa actual*. En GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (2008). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. X Congreso CIOIE. Madrid: Wolters Kluwer.

WEBB, R.; et alt. (2012). *Rewards, changes and challenges in the role of primary headteachers/principals in England and Finland*. Education. Pp.145-158. Copyright Taylor i Francis Group, LLC.

WEATHERS, J. M. (2011). *Teacher community in urban elementary schools. The role of leadership and bureautric accountability*. Colorado, Estats Units. Educaton Policy Analysisi archives.

YACUZZI, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. CEMA Working Papers: Serie Documentos de Trabajo. 296, Universidad del CEMA. Disponible <http://ideas.repec.org/e/pya47.html>

YIN, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, Canada.

YIN, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4th Edition). London: Sage.

ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Nancea.

ZERELLI, A. (1978). *Fundamentos de organización y dirección general*. Bilbao: Deusto.