



# LA DIRECCIÓN ESCOLAR. ANÁLISIS DESDE EL NUEVO ENFOQUE DE LA REFORMA DE LA LEY DE EDUCACIÓN

THE SCHOOL MANAGEMENT. ANALYSIS FROM THE NEW  
APPROACH OF THE REFORM OF THE EDUCATION LAW

---

---

*Manuel Castillo García<sup>a</sup> y Francisco José Racero Montes<sup>b\*</sup>*

Fechas de recepción y aceptación: 1 de julio de 2022 y 10 de diciembre de 2022

DOI: [https://doi.org/10.46583/edetania\\_2022.62.1088](https://doi.org/10.46583/edetania_2022.62.1088)

*Resumen:* Las organizaciones escolares están formadas por un conjunto de elementos que conforman un sistema cerrado sujeto a variables externas que modifican sus intenciones y fines. La misión fundamental que debe de tener toda institución escolar es la de construir una sociedad cada vez más capacitada para poder satisfacer las demandas de una sociedad dinámica y plural donde deben de converger todas las iniciativas y singularidades humanas. Para ello, el sistema necesita de una organización fuertemente cohesionada y dirigida. Los perfiles de dirección escolar, aunque con patrones similares al de otras organizaciones humanas, se distinguen por el componente humano que conforma el sistema. El aprendizaje del alumnado se produce mediante una fuerte interacción entre todos los elementos, por un lado, en sentido bidireccional alumno-profesor y por otro mediante el aprendizaje cooperativo-colaborativo donde se configuran verdaderas comunidades de aprendizaje. El liderazgo de la dirección y la autonomía de los centros son dos pilares básicos para alcanzar los fines del sistema. En el presente trabajo se analizan los tipos de modelos de dirección escolar desde diferentes

\*Correspondencia: Facultad de Ciencias Empresariales. Universidad Pablo de Olavide, Ctra. de Utrera, Km. 1, 41013 Sevilla (España)  
E-mail: [fjracmon@upo.es](mailto:fjracmon@upo.es)

<sup>a</sup> Universidad de Sevilla

<sup>b</sup> Universidad Pablo de Olavide



enfoques, variables políticas que influyen en el desempeño y desarrollo de las competencias directivas, desarrollo histórico a partir del modelo democrático y por último la potencialidad de la dirección escolar para la mejora de los centros educativos.

*Palabras clave:* Liderazgo pedagógico, mejora, dirección escolar, organización escolar, modelos de dirección escolar.

*Abstract:* School organizations are made up of a set of elements that make up a closed system subject to external variables that modify their intentions and purposes. The fundamental mission that every school institution must have is to build a society that is increasingly capable of meeting the demands of a dynamic and plural society where all initiatives and human singularities must converge. For this, the system needs a strongly cohesive and directed organization. School management profiles, although with patterns similar to those of other human organizations, are distinguished by the human component that makes up the system. Student learning occurs through a strong interaction between all the elements, on the one hand, in a bidirectional student-teacher sense and, on the other, through cooperative-collaborative learning where true learning communities are configured. The leadership of the management and the autonomy of the centers are two basic pillars to achieve the goals of the system. In the present work, the types of school management models are analyzed from different approaches, political variables that influence the performance and development of managerial skills, historical development from the democratic model and finally the potential of school management for improvement. of educational centers.

*Keywords:* Pedagogical leadership, improvement, school management, school organization, school management models.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los modelos de dirección escolar son consecuencia de los paradigmas políticos y del perfil de enseñanza-educación por el que opte cada país. Nos encontramos con un movimiento innovador a partir de las reformas educativas de los años 90, donde los sistemas de descentralización territorial y el aumento de competencias por parte de las autonomías han generado submodelos dentro del territorio nacional. De igual forma esta variable se visibiliza en aquellos países con modelos parecidos a los de España, como Alemania, con su sistema federal. Los estudios internacionales señalan la labor de los directivos como tarea fundamental para alcanzar los resultados escolares a través de un fuerte liderazgo y autonomía. En este sentido, ya planteaba el informe Teaching and Learning International Survey (TALIS) del año 2013, que tanto el grado de



autonomía, como el nivel de responsabilidad en la toma de decisiones son aspectos en los que los cargos directivos de los centros de nuestro país están claramente por debajo de la mayoría de los países del estudio y, en consecuencia, por debajo del promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, por ello, nuevamente se ha realizado un intento de reforma educativa para incrementar la autonomía de gestión, curricular y organizativa de los centros educativos.

## 2. LA DIRECCIÓN DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

Los centros educativos están constituidos por elementos materiales, personales y funcionales, formando un sistema articulado que cumple una serie de funciones que repercuten en la vida social del contexto en el que se sitúan.

Entre los elementos personales, distinguimos al alumnado, profesorado y personal de administración y servicios principalmente. No obstante, se articulan otros componentes que se organizan desde la perspectiva de la participación de los miembros de la comunidad educativa, como las asociaciones de padres y madres (AMPAS).

Al frente de estas instituciones se crearon las direcciones de centros y posteriormente, los equipos directivos con el fin de coordinar y dirigir la organización desde la perspectiva de la mejora, en algunos casos muy centrados en el currículo, y en otros, con una gran carga en la gestión y administración (Bolívar, 2010a, 2010b, 2016).

Las direcciones escolares constituyen un elemento esencial en la organización escolar, su perfil o estilo tiene una clara influencia en el cumplimiento de los objetivos educativos.

Nos proponemos realizar un análisis de los diferentes modelos de dirección, desde la perspectiva técnica y política (Egido, 2006), para poder centrarnos posteriormente en el análisis del papel del director de los centros docentes en nuestro país, teniendo presente el discurrir normativo y dentro del marco establecido por Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.



### 3. MODELOS TEÓRICOS DE DIRECCIÓN ESCOLAR

Los modelos educativos responden a la realidad sociopolítica que hay en cada uno de los países o regiones que lo componen (Gimeno-Sacristán, 1982; Escudero, 1987; Pérez-Gómez, 1991; Samperio 2019; Sangrà, 2020). En España hemos pasado de modelos altamente jerarquizados y direccionales al modelo actual, participativo y deliberativo, donde la dirección escolar necesita un fuerte liderazgo para cumplir con las competencias marcadas por la legislación vigente. En cada momento histórico se ha optado por un modelo de dirección diferente, en función de las directrices políticas dominantes.

Para Gimeno-Sacristán (1982) el modelo es:

Una representación de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma. Es una representación conceptual, simbólica, y, por tanto, indirecta, que al ser necesariamente esquemática se convierte en una representación parcial y selectiva de aspectos de esa realidad, focalizando la atención en lo que considera importante y despreciando aquello que no lo es y aquello que no aprecia como pertinente a la realidad que considera (Muñoz y Román, 1989, p. 18).

En este sentido, Escudero (1981, p. 11) lo considera como:

Una construcción que representa de forma simplificada una realidad o fenómeno con la finalidad de eliminar alguna de sus dimensiones, permite una visión aproximativa, a veces intuitiva, orienta estrategias de investigación para la verificación de relaciones entre variables y aporta datos para la progresiva elaboración de teoría.

El modelo lo podemos entender como una representación adaptada de una realidad con la finalidad de adoptar una imagen intencionada, indirecta y parcial, eliminando o minimizando características, dimensiones y propiedades de la realidad considerada.

Bernal (2000) establece tres modelos de dirección:

- a) Neoliberal. Representativo de países anglosajones, con una dilatada autonomía donde el director tiene un marcado perfil empresarial. Los resultados académicos obtenidos en las pruebas externas conforman el



epicentro de su gestión. Las instalaciones, gestión económica e ideario constituyen señas de identidad que potencian a través de un verdadero plan de marketing.

- b) Buroprofesional. Característico de Francia y gran parte de los países de Europa desde la Segunda Guerra Mundial. El Director representa a la Administración, entre sus funciones se encuentra la de velar por el cumplimiento de la ley, lo que supone ser juez y parte en muchas ocasiones, jugando el papel de compañero y jefe de personal, lo que supone una gran conflictividad en muchos centros. Esta medida supuso que a la entrada del nuevo siglo muchos sistemas educativos tuvieran grandes problemas para encontrar verdaderos directores líderes de los centros educativos; lo que significó tener que diseñar planes de incentivos para hacer frente a la escasa demanda de estos cargos. La selección o nombramiento se realiza desde instancias externas al centro y no existen incentivos en relación a los resultados.
- c) Participativo. La toma de decisión se realiza con una gran carga participativa, lo que genera un fuerte impacto en la dinámica del centro, proyectos cooperativos y participativos donde se desarrollan verdaderas comunidades de aprendizaje. La organización, gestión y dirección, se desarrolla con grandes dotes de coordinación y trabajo en equipo. Su principal representante es España.

Para Egido (2006), la dirección de las instituciones docentes se puede interpretar desde tres enfoques teóricos distintos y, cada uno de ellos, presenta una concepción diferente de la dirección de un centro escolar. Los elementos de mayor significación de los tres enfoques son:

- a) Perspectiva científico-técnica

El objetivo básico de la dirección para este enfoque es incrementar la eficacia de la organización. La finalidad de la escuela es lograr los objetivos planteados y, para alcanzarlos se dota al centro de una estructura y unas normas de funcionamiento. La jerarquía es un aspecto esencial en



la organización y el director, como superior jerárquico, es el encargado del control y de la toma de decisiones. Sus funciones principales son la distribución de recursos, el desarrollo del currículo y la organización de la enseñanza. Este concepto de dirección corresponde a un cargo unipersonal y su selección se realiza tomando como referencia las cualificaciones técnicas del candidato/a. La dirección se nombra, no eligiéndola, según su currículum y formación (Weber, 1989).

En definitiva, el director no se concibe como un educador, sino como un gerente, es decir, se libera de las actividades docentes para realizar tareas administrativas, aunque en este enfoque se empiezan a considerar otros aspectos como la participación en la toma de decisiones o la satisfacción de los integrantes de la organización.

#### b) Perspectiva interpretativa

El centro docente se concibe como construcción social, donde adquieren gran importancia los símbolos y creencias respecto a un conjunto de valores que se han configurado a lo largo del tiempo. Las tradiciones y costumbres se convierten en el eje principal de la vida organizativa, lo que en otros ámbitos se denomina ideario oculto. La dirección forma parte del engranaje liderando las estructuras culturales, desarrollando procesos y diálogos que se alejan del enfoque técnico, para convertirse en un líder pedagógico alejado del ámbito gestor, desarrollando procesos horizontales desde una autoridad moral y profesional reconocida por todos los miembros del centro. Por lo tanto, la credibilidad personal del director es un atributo importante y el conocimiento de la cultura del centro se hace absolutamente necesario para un adecuado ejercicio de las funciones. Deben compaginarse las tareas directivas en el marco de las competencias, con el carisma, la profesionalidad y las funciones administrativas que son necesarias para el cumplimiento de las mismas; en resumidas cuentas, se requiere de dotes organizativas para la coordinación de todas las actividades del centro educativo, con el objeto de crear una identidad corporativa, alejada de la autoridad técnica y cercana a la moral (González, 1994; Sergiovanni, 1993; Vásquez-Rivera, 2016).



### c) Perspectiva crítica

Si los dos modelos anteriores son claramente antagónicos, este enfoque se aleja de ellos. El centro educativo hay que situarlo en su contexto sociohistórico y el concepto de poder es el elemento central (Morgado, Zavala, & Argüelles, 2019). Adquiere gran relevancia la macropolítica, la micropolítica y el conflicto (Hoyle, 1982; Ball, 1989; Bardisa, 1997; Hoyle, 1999; Sánchez, 2019).

En la escuela existen *stakeholders* o grupos de interés que, al defender sus planteamientos, entran en conflicto con otros grupos de la organización. La toma de decisiones se transforma en un proceso político. En este contexto, el director no tiene el control total de la organización (Deeley, 2016). El profesorado tiene un amplio margen de autonomía que influye en la vida del centro, por lo que se produce un intercambio entre el director y los profesores, llegando a la participar en la toma de decisiones. Desde esta perspectiva, la organización adquiere un carácter “democrático” (Novoa-Palacios, Pirela-Morillo, & Inciarte-González 2019; Llamas, 2020; López-Martínez, Rodríguez-Gallego & Ordóñez-Sierra, 2021).

## 4. MODELOS POLÍTICOS DE DIRECCIÓN ESCOLAR

No sólo la organización escolar interviene en la definición del papel del director de una escuela. Este ejerce un cargo de gobierno dentro del sistema educativo, con unas competencias que son definidas desde las Administraciones Educativas y que son diferentes en cada país. Nos movemos en el terreno de la política educativa que permite definir diferentes paradigmas de dirección. Entendemos por modelo una representación adaptada de una realidad con la finalidad de adoptar una imagen intencionada, indirecta y parcial, eliminando o minimizando características, dimensiones y propiedades de la realidad considerada.

En este sentido, Estruch (2002) establece tres posibles modelos de dirección, el modelo británico, con una dirección que se centra en el liderazgo del centro y la gestión de recursos; el modelo francés que entiende la dirección



como la representación de la Administración y como un gestor de recursos; y el modelo escandinavo que entiende a la dirección como líder del centro y como un gestor del currículum.

Esta taxonomía se matiza en tres modelos de dirección atendiendo al grado de centralización educativa de cada estado (Barrios-Arós, Camarero-Figuerola, Tierno-García, & Iranzo-García, 2015):

- Modelo de dirección buro-profesional, con una dirección centrada en la representación de la Administración, que se da en países como Bélgica, Francia, Grecia o Italia.
- Modelo de dirección pedagógica-profesional, focalizada en la mejora de la calidad y del contexto tanto escolar, como social, que enfatiza las funciones de liderazgo. Se desarrolla en países del norte de Europa.
- Modelo de dirección buro-participativa, que se define como un modelo ecléctico, donde la dirección es elegida por la comunidad educativa, pero es la Administración quien lo nombra, como acontece en Portugal o España.

A mayor abundamiento, Álvarez-Fernández (2003) distingue cuatro modelos dentro de la Unión Europea que son los que se van a describir a continuación.

#### 4.1. *Modelo francés*

El sistema educativo francés está fuertemente centralizado. Francia representa este modelo con plena autonomía de los directores, con fuertes competencias en lo que respecta a la promoción y estabilidad de sus plantillas, abarcando desde el ámbito pedagógico al jurídico y financiero. Le Monsieur le Proviseur o Madame le Proviseur, disponen de un poder que va más allá de la organización y liderazgo, con una estructura fuertemente jerarquizada, lo que supone en algunas circunstancias una rápida respuesta a situaciones sobrevenidas en la escuela, pero con demasiada distancia del profesorado (Tomas, 1992). El acceso es a través de un fuerte proceso de concurso oposición, comprendiendo una fase de prácticas y formación en diversos ámbitos del liderazgo, gestión administrativa y económica organización, legislación educativa, alejándose del ámbito pedagógico. Italia y Bélgica tienen modelos similares.





#### 4.2. Modelo inglés

En un sistema educativo descentralizado, el director responde a un perfil de *manager* con gran autonomía y responsabilidad profesional. Es seleccionado por la autoridad local de educación que considera el proyecto de gestión presentado para el centro, su experiencia y su formación específica. Tiene autonomía para organizar el centro y el objetivo principal es la consecución de los mejores resultados posibles en las pruebas estatales que el alumnado debe realizar a diferentes edades. Entre sus funciones destacan el seguimiento del programa de estudios, la supervisión y evaluación del profesorado, la gestión del presupuesto o la captación de mecenas para asegurar la financiación de la institución. Por otro lado, es el principal responsable de atraer al alumnado a su centro, para ello, los recursos escolares y las instalaciones representan un marco referencial que utilizan para la atracción de las familias (Whitaker, 2003). De igual forma, llama la atención la gran autonomía para la contratación del mejor profesorado, negociando salarios y evaluando sus resultados.

#### 4.3. Modelo alemán

El sistema educativo alemán es descentralizado debido a la organización del país en dieciséis Länder con una gran autonomía; no obstante, el perfil del director no varía mucho entre ellos. La dirección escolar alemana está formada por funcionarios que acceden al cargo a través de un concurso público; mientras que en Francia se opta por la selección funcionarial, en Alemania se apuesta por la promoción funcionarial. Se puede definir como un perfil intermedio entre los dos anteriores, con funciones como el control de la disciplina, la supervisión del profesorado o la organización y administración del centro. Apenas tiene competencias en materia de gestión económica (Palomares, 2005; Gaete-Vergara, Acuña-Collado, & Ramírez-Muga, 2020)

La característica diferencial de este modelo es el gran prestigio pedagógico de estos directores, realizando la coordinación didáctica y pedagógica del currículo como tarea principal. Este perfil tiene gran influencia en países como Holanda o Austria.



#### 4.4. *Modelo escandinavo*

Se puede considerar como el modelo más innovador. La selección de los directores la realizan comisiones presididas por los responsables locales de educación. La dirección escolar responde a un modelo profesional con gran autonomía, responsabilidad y autoridad. Su gestión es controlada a través de auditorías periódicas (cada cuatro o cinco años), en las cuales se valora el trabajo del director tomando como referencia unos indicadores establecidos en su proyecto de dirección. Sus funciones son muy amplias, la gestión del presupuesto, selección, despido, supervisión y evaluación del profesorado, impulso de la participación de los diferentes sectores de la comunidad, dinamización de los programas de atención al alumnado más desfavorecido, supervisión y seguimiento del programa de estudios o la gestión del material, el comedor o el transporte.

Se trata de un estilo de dirección basado en potenciar la autonomía del centro, el liderazgo pedagógico y la mejora de la calidad educativa. Además, es un modelo avalado por los excelentes resultados obtenidos por el alumnado de estos sistemas educativos en diferentes pruebas internacionales.

### 5. LA DIRECCIÓN EN LOS CENTROS ESPAÑOLES

Una vez descritos los diferentes modelos de dirección, tanto en su vertiente teórica como política, cabe preguntarse dónde encaja la dirección de un centro docente de nuestro país. Pero, en primer lugar, veamos cuál ha sido su evolución en los últimos años.

Tras la promulgación de la Constitución de 1978, la Ley Orgánica 8/1985, del derecho a la educación (LODE) apuesta por un modelo de gobierno mixto, con la existencia de órganos colegiados de gobierno (Consejo Escolar y Claustro) y otros unipersonales (director, jefe de estudios y secretario). Se opta por un modelo de gobierno participativo y democrático ya que todos los sectores de la comunidad educativa se encuentran representados en el Consejo Escolar. La elección del director era una de las competencias de este órgano, que lo elegía entre el profesorado del centro que debía reunir unos requisitos y presentar un proyecto de dirección.



La Ley Orgánica 9/1995, de participación, evaluación y gobierno de los centros docentes (LOPEGCE) mantenía este modelo, aunque con una diferencia, el candidato a la dirección debía estar acreditado para el ejercicio de la misma. En definitiva, las competencias de gobierno del centro son compartidas por el director y el Consejo Escolar.

La Ley Orgánica 10/2002, de calidad en la educación (LOCE), supone un giro importante en el modelo español. Se potencia la figura del director, optando por un perfil más profesional, y el Consejo Escolar y el Claustro de profesores pasan a ser considerados como órganos de participación, no de gobierno. La selección del director se realiza mediante un concurso de méritos a través de una comisión que se constituye en el centro y en la que participan todos los sectores de la comunidad.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad Educativa (LOMCE), otorgó funciones superiores a los directores como aprobar proyectos y normas, programaciones generales anuales, obtención de recursos complementarios, etc. (artículo 132), lo que supuso recuperar cuotas de poder en la toma de decisiones del centro.

Con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (LOMLOE) se recuperan por parte de los órganos colegiados (Claustro y Consejo Escolar) cuotas de participación y responsabilidad, transferidas desde la dirección, lo que supone un nuevo modelo más participativo por parte de la comunidad y menos gerencial.

Entre las competencias que han sido suprimidas a la dirección de los centros educativos con la nueva publicación normativa, destacamos (artículo 132):

l) Aprobar los proyectos y las normas.

m) Aprobar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del Claustro del profesorado, en relación con la planificación y organización docente.

n) Decidir sobre la admisión de alumnos y alumnas, con sujeción a lo establecido en esta Ley Orgánica y disposiciones que la desarrollen.

ñ) Aprobar la obtención de recursos complementarios.



o) Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.

En este sentido la propia LOMLOE en su artículo 131.1 realiza una declaración de intenciones:

La dirección de los centros educativos ha de conjugar la responsabilidad institucional de la gestión del centro como organización, la gestión administrativa, la gestión de recursos y el liderazgo y dinamización pedagógica, desde un enfoque colaborativo, buscando el equilibrio entre tareas administrativas y pedagógicas.

Esto supone un nuevo modelo de dirección, en el que la misma alcanza un nuevo rol, el de “supragestión”, siendo responsable de la gestión del centro a nivel organizacional, administrativo y pedagógico, cuando todos estos aspectos hayan sido aprobados por los órganos colegiados del centro.

Si comparamos este modelo con los modelos teóricos descritos anteriormente, veremos que no es fácil encuadrarlo en alguno de ellos. Presenta características del modelo interpretativo ya que se busca que el director actúe como un líder pedagógico, de la perspectiva crítica, ya que la toma de decisiones se realiza de forma participada o de la científico-técnica, al ser el director el representante de la Administración Educativa en el centro o tener competencias en cuanto a la jefatura del personal. Egido (2006) considera que el director español es el que menos se orienta hacia uno de los modelos teóricos descritos y que esto puede conducir a que la actividad profesional de los directores sea más conflictiva y confusa que en otros países de nuestro entorno.

## 6. LA DIRECCIÓN Y MICROPOLÍTICA

Los centros educativos son organizaciones sociales con diversidad de intereses, ideologías, conflictos, luchas de poder, reglas, etc. El todo se transforma en un conjunto compuesto por distintos grupos de interés que persiguen metas identificadas con sus objetivos, que en ocasiones se alejan del propio concepto de mejora del sistema educativo. La UNESCO (2016) adelantó la dificultad de movilización de y dinamización de las estructuras escolares, debido a que las



escuelas disponen de estructuras tanto orgánicas como físicas poco flexibles. La dirección escolar, se encuentra con una situación compleja para incrementar la implicación de la comunidad educativa en la toma de decisiones; solo a través del liderazgo pedagógico se podrá conseguir agilidad en la toma de decisiones favoreciendo el cambio (Martínez-García & Gil-Flores, 2018).

Otro vector de importancia en el desarrollo de la dirección es la autonomía escolar, tal y como indica el artículo 120 de la LOE: “Los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente y en los términos recogidos en la presente Ley y en las normas que la desarrollen”. Al mismo tiempo desde el marco de la autonomía pedagógica, los centros pueden adoptar experimentaciones, innovaciones pedagógicas, programas educativos, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia o ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de ámbitos, áreas o materias, en los términos que establezcan las Administraciones educativas y dentro de las posibilidades que permita la normativa aplicable, incluida la laboral, sin que, en ningún caso, suponga discriminación de ningún tipo, ni se impongan aportaciones a las familias ni exigencias para las Administraciones educativas.

No obstante, la autonomía, que, aunque bien desarrollada ofrece mejoras a los centros educativos; no es por sí sola la condición necesaria y suficiente para dirigir y redirigir los cauces de participación en la escuela. Se necesita promover el desarrollo profesional de los docentes y la mejora del aprendizaje del alumnado (Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009; Pegalajar-Palomino 2018) a través de personas con autoridad. Para Gutiérrez-Sastre (2006) “La autoridad en los centros educativos queda representada en figuras visibles y en actos públicos, pero el poder permanece en la sombra, con lo que su análisis necesita apoyarse en los episodios y las relaciones escolares menos reguladas”. En las organizaciones educativas, deben de existir personas que influyan en las otras; por un lado, nos encontramos con la autoridad administrativa, que la ostentan todos los órganos del centro con competencias (equipo directivo, jefes de departamentos, coordinadores de ciclo, etc.) y por otro, la autoridad otorgada por el grupo, es decir de facto. Este tipo de personas tienen un conjunto de competencias reconocidas por los demás, tanto en el ámbito pedagógico-didáctico como en habilidades sociales, capaces de conseguir un adecuado nivel de satisfacción personal entre los miembros del centro.



La escuela, como organización social es producto de la interacción de profesores, alumnos, padres, administración, etc., cada uno busca la consecución de sus fines. Respecto a la función directiva, la autoridad otorgada a veces no coincide con la autoridad administrativa. La figura del director es fundamental para que una institución escolar funcione en su versión organizativa (tareas gestoras) y en su versión didáctica/científica/pedagógica (tareas docentes, desarrollo curricular). Por ello, debe existir una convergencia de este tipo de autoridades en una misma persona. Respecto a la gestión y la administración, los estudios nacionales e internacionales indican que las competencias desarrolladas por los directivos son fundamentales en la mejora del centro y, en definitiva, en la mejora del sistema y calidad educativa (McKinsey & Co., 2010; Fullan, 2011; Sarasúa, 2013; Vila, 2015; Rodríguez-Gallego, Sierra, & López-Martínez, 2020).

El director que consigue buenos resultados es el que tiene asegurada una influencia real sobre el equipo de profesores, con credibilidad personal, competencias y habilidades profesionales y personales, entre otras: sociabilidad, fuerza de voluntad, madurez, flexibilidad etc.

La dirección escolar, debe liderar la construcción de una realidad organizativa, conociendo y orientando la micropolítica del centro. En la escuela se desarrollan, por una parte, dinámicas micropolíticas (repartos de poder, conflictos, negociaciones, coaliciones), y, por otra, dinámicas políticas, porque “la escuela desempeña, a través de sus prácticas y relaciones, un papel ideológico dentro del contexto sociocultural en el que está inmersa” (González, 1990, p 39). En un centro educativo no existe un consenso entre los distintos miembros de la organización acerca de los objetivos que deben alcanzarse, hay diversidad de metas, discrepancias que van más allá de las creencias e ideas sobre la educación, refiriéndose a ideas generales sobre el ser humano, su comportamiento y pensamiento.

La dirección debe propiciar el intercambio de bienes entre el claustro y el director: este puede proporcionar a los docentes recursos materiales, estima, autonomía, flexibilidad..., por su parte, los profesores poseen también ciertos "bienes" que pueden intercambiar con el director: estima, apoyo, liderazgo de opinión, conformidad o reputación. Además, la figura del director debe ser compatible y complementaria con la existencia de un equipo de dirección en el que diferentes personas desempeñen roles diferentes. Y todo lo anterior debe



hacer posible una relación directamente proporcional entre dirección escolar y rendimiento de los alumnos, porque si se quiere mejorar los resultados académicos del alumnado es necesario contar con una buena dirección.

Como consecuencia de esta concepción del liderazgo en un centro educativo, la selección y formación de los directores es esencial, sin darle la espalda a la participación y democratización, por lo que el proceso de nombramiento de un director es muy importante (Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas).

De todo lo anterior, puede deducirse que es necesario un director con autoridad no sólo administrativa, sino con influencia y poder para saber llevar una organización social y profesional (científico-didáctica), con capacidad para armonizar la diversidad y el conflicto, en una sociedad compleja y en cambio permanente, capaz de implicar a sus colaboradores en un proyecto de futuro, que proporcione el incentivo y la ilusión necesaria para trabajar en equipo.

Por ello un buen profesor no tiene por qué ser un buen directivo, ni una dirección puede convertirse en un cargo similar al de un político. Aunque ningún directivo desea que llegue el conflicto, este es consustancial en las organizaciones humanas, puede tomarse como un problema o como oportunidad para demostrar la destrezas y competencias, siendo estos elementos los que van delimitando el liderazgo de los directores (Lucena, Cruz & Domingo, 2020).

## 7. CONCLUSIÓN

Como señala Batanaz (2006), el director de un centro, si actúa como líder, tiene una gran influencia en la marcha de la institución y puede favorecer su mejora. Para que esto ocurra, el director debe conseguir el compromiso de todos los miembros de la organización. El rasgo esencial de un director debe ser precisamente este, su capacidad de liderazgo transformacional, para incidir en el cambio con la perspectiva de la mejora de la calidad educativa. En relación a este, el Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, le exige una serie de competencias específicas: compromiso profesional, habilidad de motivar,



capacidad de innovar e incentivar la gestión pedagógica y tener habilidades de comunicación; indicando que los buenos líderes educativos desarrollan una visión estratégica de sus instituciones y actúan como modelos a imitar para el siendo la clave para crear un entorno atractivo propicio para el aprendizaje. Se precisa, definir claramente los roles, adoptar un enfoque colaborativo, reconocer las fortalezas y competencias de los equipos, disponer de autonomía suficiente para asignar recursos y explorar métodos de enseñanza innovadores y asumir las responsabilidades y compromisos que comporta el liderazgo (Slater, Silva & Antúnez-Marcos, 2014; Vaillant, 2015; Rodríguez-Gallego, Sierra, & López-Martínez, 2020).

En la actualidad existen centros en nuestro país que están bien gestionados ya que se realiza un adecuado control sobre la asistencia del profesorado, se cumplen los horarios establecidos, se cumplimentan los diferentes documentos de evaluación o se elaboran, en tiempo y forma, los documentos de planificación del centro. Pero, aunque estos aspectos se pueden considerar como importantes, estas escuelas no tienen un compromiso claro con la mejora escolar por lo que la organización no es coherente con los fines establecidos en nuestro sistema educativo. La función directiva, debe conducir este cambio, favoreciendo las iniciativas del profesorado y las innovaciones como agentes facilitadores de la mejora escolar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Fernández, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*.
- Ball, S.J. (1989). *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-Paidós.
- Bardisa, M.T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, p. 13-51.
- Barrios-Arós, C., Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J.M., & Iranzo-García, P. (2015). Modelos y funciones de dirección escolar en España: el caso de Tarragona. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 89-106.





- Batanaz, L. (2006). La función directiva, elemento clave para el desarrollo de las instituciones educativas. *Avances en supervisión educativa*, (4). Recuperado a partir de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/236>
- Bernal, J.L. (2000). *La dirección en España en la segunda mitad del siglo XX: del autoritarismo a la participación*. [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza].
- Bolívar, A. (2010a). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Bolívar, A. (2010b). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33.
- Bolívar, A. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional de los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(119), 1-35.
- Deeley, S.J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica* (Vol. 44). Narcea Ediciones.
- Egido, M.I. (2006). El director escolar: modelos teóricos, modelos políticos. *Avances En Supervisión Educativa*, (4). recuperado a partir de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/238>
- Escudero, J.M. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Escudero, J.M (1987). *Curriculum y organización escolar: Hacia el encuentro necesario*. Madrid: I Encuentro nacional de profesores de Organización Escolar.
- Estruch, J. (2002). Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares. *Revista de Educación*, 329, 77-90.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Seminar Series 204. Melbourne, Australia: Center for Strategic Education
- Gaete-Vergara, M., Acuña-Collado, V., & Ramírez-Muga, M. (2020). Liderazgo social, motor de las prácticas directivas en educación en contextos de encierro. *Psicoperspectivas*, 19(1), 19-30.
- Gimeno-Sacristán, J. (1982). La formación del profesorado de universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de E.G.B. *Revista de Educación*, 269, 77-99.



- González, M.T. (1994). Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: una panorámica general. En J.M. Escudero; M.T. González (eds.). *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas, 35-59.
- González, T. (1990). *Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas*. Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. 27-46.
- Gutiérrez-Sastre, M. (2006). Estrategias de poder en la escuela: el uso de la participación docente como herramienta micropolítica. *Participación educativa*.
- Hoyle, E. (1982) Micropolitics of Educational Organisations. *Educational Management & Administration*. Volume: 10 issue: 2, 87-98.
- Hoyle, E. (1999) The Two Faces of Micropolitics. *School Leadership & Management*, 19:2, 213-222, doi: 10.1080/13632439969249
- Llamas, J.M.C. (2020). *Organizaciones escolares: nuevas propuestas de análisis e investigación* (Vol. 6). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación*, 160, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, *por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- López-Martínez, A., Rodríguez-Gallego, M.R., & Ordóñez-Sierra, R. (2021). La dirección escolar en España: modelos de dirección y liderazgo. En M<sup>a</sup>. Dolores Díaz-Noguera y Raquel Barragán-Sánchez (Coord.). *Centros educativos. Transformación digital y organizaciones sostenibles. Aprender y enseñar en tiempos de pandemia*. (pp. 1-172) Dykinson.
- Lucena-Rodríguez, C., Cruz-González, C., & Domingo-Segovia, J. (2020). Construcción de una identidad de liderazgo en directivos escolares desde una perspectiva externa. *Revista Internacional de Aprendizaje* 6 (2): 15-34. doi:10.18848/2575-5544/CGP/v06i02/15-34.
- Martínez-García, I., & Gil-Flores, J. (2018). Explicación de la satisfacción en la dirección escolar a partir del desempeño de la función directiva. *EKS*, 19(1), 77-95. doi:10.14201/eks20181917795



- Mckinsey & Co. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. Recuperado de <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>
- Morgado, C., Zavala, J.J.A., & Argüelles, J.I. (2019). Gerencia transformacional desde el accionar docente directivo para el abordaje del Contexto Escolar. *Cienciamatria*, 5(9), 48-72.
- Novoa-Palacios, A., Pirela-Morillo, J., & Inciarte-González, A. (2019). Educación en y para la democracia. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*.
- OECD. (2014). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. OECD Publishing. Paris. Recuperado de: [https://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014\\_es.pdf](https://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf)
- Palomares, L. B. (2005). El acceso a la dirección escolar: problemas y propuestas. *Revista española de pedagogía*, 443-469.
- Pegalajar-Palomino, M.D.C. (2018). Formación en competencias en alumnado universitario mediante prácticas basadas en aprendizaje cooperativo. *Revista Complutense de Educación*.
- Pérez-Gómez, A. (1991). Cultura escolar y aprendizaje relevante. *Educación y sociedad*. 8. 59-72.
- Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas (BOE 07-11-2014).
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Wellington: Best evidence synthesis iteration [BES].
- Rodríguez-Gallego, M.R., Sierra, R.O., & López-Martínez, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292.
- Samperio, V.M. (2019). Ecuaciones estructurales en los modelos educativos: características y fases en su construcción. *Apertura* (Guadalajara, Jal.), 11(1), 90-103.
- Sánchez, J.G.B. (2019). Micropolítica escolar: fenómeno y enfoque teórico-analítico. *Revista Seres y Saberes*, (6).
- Sangrà, A. (2020). Tiempo de transformación educativa. *Revista Innovaciones Educativas*, 22, 22-27.



- Sacristán, J.G., & Gómez, A.P. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (Vol. 57). Ediciones AKAL.
- Sarasúa, A. (2013). La dirección escolar, lunes y sombras. *Padres y Maestros*, 350, 41-44.
- Sergiovanni, T. J. (1993). New sources of leadership authority. *Educational leadership and school culture*, 61-74.
- Slater, C., Silva, P., & Antúnez-Marcos, S. (2014). Avances recientes sobre el liderazgo escolar en países anglófonos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2014, vol. 12, núm. 4, p. 5-12.
- Tomas, T. (1992). El oficio de dirigir en el sistema educativo francés. En Álvarez-Fernández, M. (Coord.) *La dirección escolar: formación y puesta al día*. Escuela Española.
- Vaillant, D. (2015). Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232403s.pdf>
- Vásquez-Rivera, O.I. (2016). La cultura organizacional desde sus paradigmas de estudio: una aproximación a la perspectiva interpretativa-simbólica. *Entramado*, 12(1), 66-80.
- Vila, A. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Padres y maestros*, 361, 6-11. doi:10.14422/pym.i361.y2015.
- Weber, M. (1989). Legal authority in a bureaucracy. *Managing education: Theory and practice*, 11-19.
- Whitaker, K.S. (2003). Principal role changes and influence on principal recruitment a selection. *Journal of Educational Administration*, vol 41,1, p 37-54.

