

4.

EL DIRECTOR ESCOLAR EN ESPAÑA: UNA MIRADA DESDE EL ENFOQUE RADICAL E INCLUSIVO

The School Principal in Spain: a look from a radical and inclusive approach

Anna Maria Nicolosi¹¹

Instituto de Enseñanza Superior "Corinaldesi-Padovano" - Italia

Resumen

Este artículo analiza la importante figura del director escolar en el sistema educativo español, en el que los aspectos burocrático-administrativos y de gestión definen cada vez más sus características. El proceso de acceso a la función directiva, la falta de un adecuado reconocimiento de la carrera profesional, la escasa aplicación de la autonomía en un sistema todavía muy centralizado, la falta de una formación y evaluación estructurada, y las enormes responsabilidades en ámbitos muy diversos (económico, jurídico, didáctico, psicológico, relacional, de seguridad), manifiestan la urgente necesidad de revisar el liderazgo escolar, proponiendo una profunda reflexión cultural y educativo-pedagógica y un cambio radical de paradigma.

Palabras clave: Director escolar, sistema escolar, autonomía, evaluación, formación, enfoque radical.

Abstract

This article analyses the important figure of the principal in the Spanish education system, where management and bureaucratic-administrative aspects increasingly define its characteristics. The appointment process, the lack of appropriate career recognition, the

¹¹ Directora del Instituto de Enseñanza Superior 'Corinaldesi-Padovano' en Senigallia - Italia. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Correo: annamaria.nicolosi@iispadovano.it.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0528-3671>

poor application of autonomy in a still very centralized system, the absence of structured training and assessment, the enormous responsibilities over very diverse sectors (economic, legal, educational, psychological, relational, security) express the urgent need to review school leadership, suggesting a profound cultural and educational reflection and a radical change of paradigm.

Key Words: Principal, school system, autonomy, assessment, educational training, radical approach.

1. Introducción

Los constantes y rápidos cambios de la sociedad actual condicionan cada vez más a la política y a la economía al momento de tomar posiciones frente al sistema educativo, haciéndolo de alguna manera directamente dependiente de sus ideologías. Muchas de las reformas escolares en España, pero también en varios países del mundo, siguen una lógica propia, alejada de los intereses y del bienestar de las escuelas, de los alumnos, de los profesores y de las familias. Por otro lado, existen realidades y países con una democracia más madura donde la educación no tiene que ver con la política ni con las ideologías, sino que sigue siendo una entidad superior separada que no está mercantilizada ni condicionada. De esta independencia de la educación de la influencia del poder ya hablaba en el siglo XVIII el científico francés Condorcet, a quien se puede calificar de “radical” por sus propuestas educativas. Según Condorcet, “Para una educación democrática y para que la libertad sea posible, aquello que la condiciona, sesga o parcializa debe ser evitado”. Además, Condorcet (1922) declara que el Estado no debe encargarse ni de educar ni de administrar la educación, en absoluto. Ningún organismo perpetuo debe hacerlo. La educación - afirma - tiene diferencias con la ideologías políticas o religiosas (Herrán, 2022a).

Básicamente, empezando por los aspectos de gestión, por las funciones y las responsabilidades de un director dentro de la escuela, por el grado de autonomía así como por el acceso a la función directiva con la formación y evaluación correspondientes, el artículo se dirige hacia la hipótesis de un cambio sustancial en el liderazgo escolar basado, precisamente, en un enfoque radical e inclusivo, desarrollado en particular por Herrán (2013b, 2022b), que esté libre de condicionamientos ideológicos y que tenga una visión más consciente, integral y humana.

Además, en cuanto responsable principal y directo, y en línea con el planteamiento radical e inclusivo ilustrado en el siguiente párrafo, el director escolar debería conocer y difundir las buenas prácticas educativas, poner en marcha una didáctica y una educación no superficiales, sino ampliamente sustentadas en valores y reflexiones profundas, tener una madurez personal que le permita salirse de los esquemas egocéntricos e inmaduros en los que está inmersa la sociedad. En definitiva, un director escolar debe ser ante todo una persona consciente, meditativa y libre de cualquier tipo de condicionamiento ideológico.

2. El enfoque radical e inclusivo

Según Herrán (2022c) “el paradigma radical e inclusivo se apoya en imágenes desde las cuales pueden aportarse aperturas comprensivas o de conciencia”. Una de estas es la metáfora del árbol.

La educación es como un árbol en su medio natural. Al apreciarlo se comete un error que es un error de mirada: es decir se identifica la educación con lo que se ve: tronco, ramas, hojas, flores (Herrán, 2021). Nunca se considera lo que no se ve, lo que está enterrado, sus raíces, que además sostiene y nutre el árbol y que es la parte más importante, la parte radical. No obstante eso “no se pone una parte por delante de la otra, sino de intentar desplegar un fundamento interpretativo metafórico que incluyas a ambas” (Herrán, 2022c) el exterior y el interior; de ahí su calificativo de 'inclusivo'.

Dicho de otra manera, “el enfoque se califica como 'radical' por referirse a la raíz que da la vida al ser completo; e 'inclusivo', porque no se ciñe a esa zona enterrada, sino que incluye o complementa a las perspectivas vigentes desde un enfoque basado en la complejidad” (Herrán, 2013b). En apoyo de este, la definición del Oxford English Dictionary comenta que la palabra “radical” “denota o se relaciona con las raíces”, “relativo a lo que afecta a la naturaleza fundamental de algo; de gran alcance o exhaustivo”. Mientras, el adjetivo “inclusivo” significa que también se incluye la parte situada por encima del suelo. En este sentido, difiere del concepto convencional de inclusión para referirse a las personas. “Radical e inclusivo”, por tanto, puede significar “total”, definido como holístico, más completo e indiviso (Herrán & Herrero, 2022).

Este enfoque radical e inclusivo, siempre según Herrán (2022c) “no coincide con los organismos internacionales de educación, ni con los sistemas educativos globalizados, ni con el discurso de los pedagogos expertos que dan cuerda a la ciencia normal. Esto puede incrementar la complementariedad potencial entre la Pedagogía (ciencia normal) y la

Pedagogía radical e inclusiva". Por eso, los retos educativos radicales resultan raros, extraños, ajenos. De ahí que no formen parte del corpus científico de la Pedagogía o de otras ciencias de la educación (Herrán, 2017a).

Algunos de ellos son: "la conciencia, el egocentrismo y la inmadurez social generalizada, la evolución humana, la Humanidad, la universalidad, la muerte, la educación prenatal, las enseñanzas comunes de los grandes maestros de la Humanidad, la meditación, el autoconocimiento, muy mal entendido hoy desde la conciencia ordinaria" (Herrán, 2004). Sin estos dos últimos, autoconocimiento y meditación, según Herrán (2017b) no hay educación.

La educación plena (Herrán, 2020b), según el enfoque radical e inclusivo, tiene poco que ver con lo que se denomina "educación", actualmente y desde hace décadas, "basada en competencias" (Argudon, 2005). En realidad, tiene poco que ver también con las políticas sesgadas, leyes orgánicas, desarrollos normativos, reformas instrumentadas, etapas educativas, etc. (Herrán, 2012). Por lo tanto, ya que en este escenario se sitúa la figura del director de centro educativo, se necesita de un cambio sustancial y profundo del liderazgo escolar basado su un enfoque radical e inclusivo. Este escenario plantea como hipótesis cambios importantes en el sistema educativo y la construcción de una educación más completa y una pedagogía más humanizada (Arboleda, 2021).

3. Algunos aspectos del liderazgo escolar español y el cambio radical

En términos generales, para Álvarez (2007) y Montero (2008), la situación actual del modelo de dirección en España es el resultado de una evolución histórica marcada por los cambios políticos, por la organización de la enseñanza, por las funciones y por los poderes encomendados a los directores y, sobre todo, por el proceso de selección y acceso a la dirección.

Este largo recorrido ha desembocado en la última novedad en el ámbito legislativo, es decir 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)", cuya idea básica recuerda a las últimas leyes escolares. En lo que se refiere a la dirección de los centros, no hay cambios reales en cuanto al personal directivo, competencias, proceso de selección y nombramiento.

En relación con este último aspecto, el proceso consiste en que, cuando la administración escolar pone de manifiesto la falta en las escuelas de la figura del director de centro, convoca una especie de concurso en el que enumera los puestos y lugares disponibles. Los profesores que hayan sido titulares durante al menos un año en un centro público y tengan un requisito previo de al menos cinco años de docencia pueden presentar su candidatura, junto con su currículum vitae y un proyecto de duración de cuatro años para un centro de su elección y para el grado escolar que corresponda a su docencia.

El director que haya superado la selección debe participar en un programa específico de formación inicial organizado por las autoridades educativas de cada Comunidad Autónoma sobre funciones directivas, gestión administrativa, financiera y de recursos humanos, y una parte práctica. Diferente es en cambio el tema de la formación continua, que es optativa y puede realizarse mediante la participación en cursos, seminarios y congresos (Nicolosi, 2020).

El director escolar es evaluado anualmente por un inspector en relación con el trabajo realizado según un protocolo formal que elabora la escuela. Además, es evaluado al final de su mandato de cuatro años con vistas a un posible nuevo nombramiento por un periodo equivalente. En esencia, no existe una verdadera carrera y un nombramiento permanente como director escolar, ni tampoco cualificaciones específicas de acceso. También por esta razón, asumir un puesto directivo en España no figura entre los empleos más atractivos y a menudo los directores que faltan son elegidos directamente por la administración educativa (Nicolosi, 2020).

A ello se añade la falta, para quienes asumen el papel de director, de una verdadera y real autonomía (Murillo, Barrio & Pérez Albo, 1999), que se concreta en autonomía pedagógica, organizativa, de gestión y económica. Últimamente, se concreta sobre todo a través de la realización del proyecto educativo, muy centrado en aspectos como la eliminación de cualquier forma de discriminación por razón de género, de comportamientos de acoso escolar y ciberacoso, la atención a la diversidad, incluida la lingüística, el desarrollo de la ciudadanía activa y el plan digital. Según la visión educativa radical e inclusiva, todos estos elementos representan sólo la parte superficial de la educación, aquella que está condicionada por las ideologías, dirigida por los sistemas dominantes y controlada por las distintas organizaciones, pero que no educa en profundidad y de forma consciente.

Del mismo modo, las enormes responsabilidades otorgadas a un director, entre ellas el ámbito administrativo, legislativo, de gestión, jurídico, de seguridad, denotan una visión didáctico-pedagógica llena de insuficiencias y errores, y no contemplan una pedagogía radical e inclusiva hasta el punto de no formar parte del discurso de los organismos internacionales que determinan la educación (Unión Europea, UNESCO, OCDE y OEI) (Herrán, 2019a).

También en este caso el aspecto del cambio radical de la función directiva exigiría la implementación de una remodelación y de una revisión más profundas de lo que realmente indican las normas, prestando especial atención a las cuestiones pedagógicas y de gestión y formación del personal, que son fundamentales para dirigir realmente un centro escolar (Oria Segura, 2007). Debería plantearse un cambio de rumbo, según la visión radical, con un liderazgo que trascienda la organización y no esté enfocado solamente en el cumplimiento de tareas y funciones burocráticas a realizar muchas veces en poco tiempo y sin posibilidad de reflexión, que promueva la creación de un currículo escolar en el que existan, según Herrán (2020a), “temas radicales”, para nada contemplados por los sistemas educativos y de la Pedagogía 'normal' (Herrán, 2019b), pero esenciales para la formación, tales como: la muerte, el amor, la evolución de la humanidad, la meditación, la reflexión, el autoconocimiento, la conciencia, la estupidez humana, el altruismo, el egocentrismo.

En esencia, el itinerario formativo de un director, así como el acceso a la función directiva y su carrera profesional, deberían replantearse definitivamente de una forma compleja y orientada a la evolución humana (Hérran, 2013a), haciendo que se centre en los aspectos internos y profundos más que en los externos y superficiales. Esto no sólo podría resolver en parte la falta de candidatos y de expectativas concretas para quienes pretenden ocupar ese cargo, sino que también ayudaría a los directores a redescubrir su identidad, su ética, el sentido profundo y la importancia de la vida, para formar seres humanos mejores y crear mayor conciencia de mundo común (Arboleda, 2021), convirtiéndolos en personas sensibles, maduras, capaces de incidir activamente en el bienestar de toda la comunidad escolar, alumnos, profesores, familias y sociedad en su conjunto.

Lo mismo podría decirse por lo que se refiere a la evaluación del director escolar, que a menudo se limita a medir la eficacia de su trabajo, la consecución de los objetivos de mejora fijados por las administraciones educativas, así como el cumplimiento de los compromisos educativos adquiridos en relación con las demandas de la sociedad española

y los objetivos fijados en el contexto de la Unión Europea. Una vez más, el ámbito en el que se extiende la evaluación es el que tiene que ver con los entornos educativos y se aplica a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a sus resultados, al contexto escolar y especialmente a los alumnos, y a la rendición de cuentas a nivel social para la mejora de los centros. De acuerdo con la visión radical e inclusiva, para evaluar al director habría que considerar no los aspectos relacionados con los resultados de aprendizaje de los alumnos, con los resultados de las pruebas y con los datos de tipo OCDE-PISA, objetivos externos y superficiales del proceso educativo que tratan sólo algunos indicadores de carácter instruccional y las competencias (Herrán, 2022c), sino a su capacidad para implementar buenas prácticas educativas, compartirlas con profesores, alumnos y familias, crear un entorno culturalmente rico donde no se adoctrine, sino que se desarrolle un conocimiento profundo (Herrán, Fortunato, Álvarez Aguilar, 2023).

4. Conclusiones

Para que se produzca un verdadero cambio educativo que incluya la figura del director escolar, es necesario renovar concretamente los aspectos pedagógicos a diferentes niveles: sociocontextual y personal. Sin una sociedad educada, pensemos en la familia, en los medios de comunicación, en la política, en la economía, en las religiones, pero sobre todo, en el caso de la escuela, en la formación del profesorado, no podemos esperar un cambio profundo y duradero. Mientras que, a nivel personal, entre los principales protagonistas de esta evolución, se encuentran, sin duda, los directores escolares que, como personas con más poder dentro de la escuela, deberían ser los primeros interesados en recibir una educación consciente, tal y como afirmaba la primera Pedagogía de la historia con Lao tse (1986), Kung fu tse (1969) y Huan de Shijing (Preciado, 2010) (Herrán, 2013a).

Por esta razón, el enfoque radical e inclusivo prevé devolver al director escolar una importante función pedagógica, junto con una dimensión más humana y profunda, que son algunas de las características distintivas de un verdadero líder educativo. Además de estar libre de condicionamientos ideológicos, normativos y del mercado global, él debería ser libre de pensar y actuar de forma autónoma. El director radical e inclusivo debería ser una persona meditativa, lúcida y despierta, que intente romper, de forma personal, con el sistema global (político, económico), recuperando su función creativa, independiente,

autónoma, coherente, consciente (Arboleda, 2020), completa, madura y no egocéntrica o sesgada.

Además, dado su impacto real en las relaciones personales con el profesorado, el alumnado, las familias y el mundo exterior, debería ser capaz de intervenir de forma positiva en el bienestar de la comunidad escolar, aportando ideas, sentimientos profundos y hablando de temas radicales que ningún sistema educativo es capaz de abordar o tratar. Sus acciones deberían ir encaminadas a un cambio sustancial también de los aspectos normativos, a menudo demasiado parciales, condicionados y cambiantes, y a partir de aquí activar un mecanismo de enseñanza, aprendizaje, formación (Herrán, 2023a), evaluación y renovación pedagógica.

Con esta lucidez, seguridad, claridad y objetividad, parafraseando a Schrödinger (1947), el director radical e inclusivo debería ser capaz de ver lo que otros no ven y de interpretar lo que normalmente no se percibe sobre lo que todos ven (Herrán, 2023b). A través del conocimiento y del autoconocimiento, debería comenzar una verdadera renovación pedagógica y didáctica, con una conciencia ampliada hacia lo interior (Herrán, 2013a).

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, M. (2007). La dirección que tenemos, la dirección que necesitamos. *Participación Educativa*, 5, 83-92.
- Arboleda, J. C. (2020). Educar para la evolución de la vida humana y planetaria. *Revista de la Red Iberoamericana de la Pedagogía*, 9(6), 51-65.
- Arboleda, J. C. (2021). Hacia una didáctica comprensivo edificadora. *Revista Boletín Redipe*, 10(3), 30-79.
- Argudon, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. Trillas.
- Condorcet, M. J. A. de C., marqués de (1922). *Escritos pedagógicos*. Universal.
- Herrán, A. de la (2004). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 11-50.
- Herrán, A. de la (2012). Meditaciones para una pedagogía radical. *Filosofía Práctica*.
- Herrán, A. de la (2013a). Reflexiones sobre el Cambio del Cambio en Pedagogía: Un Enfoque radical. *Matices del Posgrado Aragón* (20), 108-133.
- Herrán, A. de la (2013b). Un enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 163-264.
- Herrán, A. de la (2017a). Para una Pedagogía radical e inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, 6(7), 24-32.
- Herrán, A. de la (2017b). Sin meditación no hay educación.
- Herrán, A. de la (2019a). Formación radical: no sólo rompiendo moldes. *Revista Boletín Redipe*, 8(6), 50-57.
- Herrán, A. de la (2019b). La “Mala Práctica” educativa desde el enfoque radical de la formación. *Revista Boletín Redipe*, 8(4), 38-43.

- Herrán, A. de la (2020a). Cuando la educación tiene errores e innovar no es suficiente.
- Herrán, A. de la (2020b). ¿Qué hacemos jugando mal con las cartas de la educación, mientras vamos en un camarote del Titanic. *Revista Boletín Redipe*, 9(2), 33-81.
- Herrán, A. de la (2021). La didáctica y el paradigma del techo de cristal. Una mirada desde el enfoque radical e inclusivo de la educación. *Revista Boletín Redipe*, 10(4), 31-41.
- Herrán, A. de la (2022a). Condorcet, innovador radical de la educación. *Colegio Oficial de Docentes*. N. 299.
- Herrán, A. de la (2022b). Más allá de la Pedagogía de la gallina: A propósito del marco competencial LifeCom. *Cuadernos de pedagogía*, (528), 21.
- Herrán, A. de la (2022c). “¿Y si la educación se estuviese desarrollando en el marco de una educación equivocada? La perspectiva del paradigma radical e inclusivo“. En A. Ocampo González (Comp.), *Tarea crítica de la Educación Inclusiva: transformaciones heterológicas, rearticulaciones políticas, acción fronteriza y creación de otros mundos* (pp. 86-177). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- Herrán, A. de la (2023a). Del cuidado prenatal a la educación radical. *Revista Boletín Redipe*, 12(3), 14-18.
- Herrán, A. de la (2023b). ¿Mas allá de la educación basada en la conciencia? *Revista Boletín Redipe*, 12(4), 99-109.
- Herrán, A. de la, Fortunato, I., & Álvarez Aguilar, N. T. (2023). Educación y adoctrinamiento: una mirada desde la educación radical e inclusiva. *Pro-Posições*, 34, 1-26.
- Herrán, A. de la, & Herrero, P. R. (2022). The radical inclusive curriculum: contributions toward a theory of complete education. *Asia Pacific Education Review*, 1-14.
- Lao zi. (1986). *El libro del tao* (5° ed.). Madrid. Alfaguara (e.o.: 1978).
- Montero Alcaide, A. (2008). El acceso a la dirección en el sistema educativo español. Dificultades para la definición de un modelo. *Revista de Educación*, 347, 275-298.

Murillo, F. J., Barrio, R., y Pérez Albo, I. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación* (Vol. 136). CIDE.

Nicolosi, A. M. (2020). *Alguna comparación de estudios observacionales en España e Italia*. Redipe: Apropiación, Gestión y Uso Edificador del Conocimiento.

Oria Segura, M. R. (2007). Perfil laboral y apoyo institucional de la dirección escolar en cuatro países de la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada* 13, 15-51.

Preciado, I. (2010) (Trad.). *Los cuatros libros del emperador amarillo*. Madrid. Trotta.

Schrödinger, E. (1947). *¿Qué es la vida?* Espasa Calpe.

Normativa escolar

LOMLOE (2020). 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]. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264