



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La Gestión de Procesos de Transición Directiva en Centros Escolares de Educación Primaria en Cataluña: Un estudio de Casos

Xavier Costa Alonso

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (deposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoriza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoriza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (deposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (deposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

LA GESTIÓN DE LOS PROCESOS DE TRANSICIÓN DIRECTIVA EN CENTROS ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN CATALUÑA: UN ESTUDIO DE CASOS

Xavier Costa Alonso

Tesis Doctoral

Programa de Doctorado

Directores: Serafín Antúnez Marcos
Patricia Silva

Barcelona, diciembre del 2020

LA GESTIÓN DE LOS PROCESOS DE TRANSICIÓN DIRECTIVA EN CENTROS ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN CATALUÑA: UN ESTUDIO DE CASOS

Xavier Costa Alonso

Tesis Doctoral



**UNIVERSITAT DE
BARCELONA**

A todas aquellas personas que con su pasión e implicación luchan a través de la educación por el progreso y el bienestar de la sociedad.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación no hubiera sido posible sin la predisposición y amabilidad de todas aquellas personas que, directa o indirectamente, han participado en ella a pesar de todos los obstáculos encontrados por el camino. No obstante, me gustaría agradecer de forma especial el esfuerzo y ayuda de dos de ellas: Aleix Gabarró e Isabel Sánchez. Por supuesto, agradecer también a mi director Serafín Antúnez por darme la oportunidad - desde el primer momento- de facilitar mi matrícula en el programa de doctorado mediante una carta de consentimiento para dirigirla, y, junto con Patricia Silva, codirectora, dotar de mayor validez el estudio gracias a un sinfín de valiosos consejos y pertinentes correcciones. Por último, quisiera tener unas palabras de agradecimiento infinito para aquellas personas que han sufrido mis días de reclusión con motivo de la elaboración de este documento: mi mujer, familia y amistades. A todos y cada uno de ellos les dedico también estos tres años de incesante pero enriquecedor trabajo.

RESUMEN

La gestión del relevo directivo en las escuelas públicas es una dimensión del funcionamiento y la organización escolar tan desatendida en los centros como incomprendida para la comunidad académica en general; prueba de ello es la escasa revisión del fenómeno en la producción científica iberoamericana y anglosajona. Este estudio tuvo como objetivo conocer más a fondo estos procesos, analizando el modo en que las escuelas los planifican y ejecutan, y observando de cerca todas aquellas variables críticas para la adaptación efectiva de los nuevos miembros: la implicación de los equipos salientes, la dimensión temporal del proceso, el traspaso de información, la participación y supervisión de la comunidad educativa, la formación del equipo novel, o el impacto que la gestión del relevo tiene en la institución y el alumnado. Para ello se diseñó un estudio con cuatro fases (contraste inicial de expertos, cuestionario, estudio de casos en profundidad y grupo de discusión) en el que participaron directivos noveles de 111 centros escolares catalanes que finalizaron su transición para el inicio del curso 2018-2019, además de otros representantes y expertos de la comunidad educativa, con el fin de dar su opinión en base a su propia vivencia. Los resultados evidenciaron lo que ya habían advertido los pocos estudiosos del tema: si bien muchas transiciones acaban siendo funcionales desde un punto de vista operativo, existe una preocupante tendencia a la desatención del proceso que, en mayor medida, impacta a los nuevos miembros; insuficiente planificación, poca supervisión y/o participación de los protagonistas principales, y escasa implicación para la mejora. En las últimas páginas se proponen una serie de orientaciones para optimizar la gestión de estos procesos.

Palabras clave: relevo directivo, traspaso de información, formación, sucesión, transición, dirección novel.

ABSTRACT

The management of the principal succession in public schools is a dimension of school functioning and organization that is as neglected in the centers as it is misunderstood by the academic community in general; proof of this is the scarce review of the phenomenon in Ibero-American and Anglo-Saxon scientific production. The objective of this study was to learn more about these processes, analyzing the way in which schools plan and execute them, and closely observing all those critical variables for the effective adaptation of new members: the involvement of outgoing teams, the temporal

dimension of the process, the transfer of information, the participation and supervision of the educational community, the training of the new team, or the impact that the management of the succession has on both the institution and the students. To this end, a study was designed with four phases (initial contrast of experts, questionnaire, in-depth case study and discussion group) in which participated novice directors of 111 Catalan schools that completed their transition for the beginning of the 2018-2019 school year, as well as other representatives and experts from the educational community, in order to give their opinion based on their own experience. The results showed what the few scholars of the subject had already warned: although many transitions end up being functional from an operational point of view, there is a worrying tendency to neglect the process that, to a greater extent, impacts the new members; insufficient planning, little supervision and/or participation of the main protagonists, and little involvement for improvement. Because of this, the last pages propose a series of guidelines to optimize the management of these processes.

Keywords: principal succession, management change, information transfer, training, novice teams.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PRIMERA PARTE: Presentación

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 23 |
| 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 25 |
| 3. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO..... | 27 |
| 4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN..... | 35 |
| 5. OBJETIVOS..... | 38 |
| 6. SÍNTESIS DEL PROCESO Y CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN..... | 39 |
| 7. SÍNTESIS TEMPORAL DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN..... | 41 |

SEGUNDA PARTE: Marco teórico

| | |
|--|-----|
| 1. PREÁMBULO..... | 45 |
| 2. ANTECEDENTES EN EL ESTUDIO DEL RELEVO DIRECTIVO..... | 47 |
| 3. LA DIRECCIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL..... | 49 |
| 3.1 La gobernanza desde el seno de las organizaciones educativas..... | 49 |
| 3.2 La profesionalización de la función directiva..... | 51 |
| 3.3 La realidad directiva en el sistema educativo actual..... | 53 |
| 3.4 El impacto de la función directiva en la institución..... | 59 |
| 4. EL CAMBIO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS..... | 60 |
| 4.1 La resistencia al cambio..... | 60 |
| 4.2 La cultura del centro y las estrategias de este para promover el cambio..... | 63 |
| 5. ROTACIÓN EN LA FUNCIÓN DIRECTIVA..... | 65 |
| 5.1 Introducción y causas..... | 65 |
| 5.2 Impacto de la rotación en la labor educativa..... | 69 |
| 5.3 Permanencia en el cargo..... | 70 |
| 5.4 Estilos de liderazgo contra la rotación directiva..... | 72 |
| 6. TRANSICIÓN DIRECTIVA..... | 74 |
| 6.1 Definición..... | 74 |
| 6.2 Impacto del proceso de transición en el centro escolar..... | 79 |
| 6.3 Tipos de transición directiva..... | 80 |
| 6.4 Etapas en el relevo directivo..... | 83 |
| 7. TRANSICIÓN DIRECTIVA: PROTAGONISTAS..... | 86 |
| 7.1 El equipo directivo..... | 87 |
| 7.2 El director/a entrante..... | 88 |
| 7.2.1 Acceso al cargo: requisitos, motivaciones y procedencia..... | 88 |
| 7.2.2 Formación para el cargo..... | 91 |
| 7.2.3 Problemática de la dirección novel..... | 98 |
| 7.3 La dirección saliente y su legado..... | 103 |
| 7.4 El claustro docente: cuestión de confianza..... | 105 |
| 7.5 El alumnado: repercusiones académicas..... | 110 |
| 7.6 La Administración educativa..... | 113 |
| 7.7 Las Asociaciones de Familias del Alumnado (AFA)..... | 116 |
| 8. TRANSICIÓN DIRECTIVA: GESTIÓN..... | 117 |
| 8.1 Dimensión temporal de la sucesión..... | 117 |
| 8.2 La planificación estratégica del relevo directivo..... | 120 |
| 8.3 Traspaso de poder e información..... | 127 |
| 8.4 Acogida: proceso de socialización y participación de la comunidad..... | 132 |
| 8.5 Evaluación del proceso de transición directiva..... | 139 |
| 8.6 Algunas iniciativas para la gestión de la transición directiva fuera del territorio español..... | 144 |
| 9. CIERRE DEL MARCO TEÓRICO..... | 147 |

TERCERA PARTE: Estudio empírico

| | |
|---|------------|
| 1. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO..... | 153 |
| 1.1 Introducción..... | 153 |
| 1.2 Características del estudio..... | 153 |
| 2. ENFOQUE METODOLÓGICO..... | 157 |
| 2.1 Fundamentos para la adopción de una metodología cualitativa..... | 157 |
| 2.2 Justificación de la elección de la estrategia de investigación: Estudio de casos..... | 159 |
| 3. UNIVERSO DE ESTUDIO..... | 162 |
| 4. FASES DE LA INVESTIGACIÓN: Características y detalle..... | 164 |
| 4.1 FASE PRELIMINAR: Contraste inicial de expertos..... | 164 |
| 4.2 PRIMERA FASE: El cuestionario..... | 166 |
| 4.2.1 Criterio de selección de la muestra..... | 167 |
| 4.2.2 Diseño y validación del cuestionario..... | 167 |
| 4.2.3 Procedimiento de aplicación del cuestionario..... | 170 |
| 4.2.4 Descripción de la muestra..... | 171 |
| 4.3 SEGUNDA FASE: Estudio de casos múltiple..... | 175 |
| 4.3.1 Criterio de selección de la muestra..... | 176 |
| 4.3.2 Técnicas de obtención de la información..... | 177 |
| 4.3.3 Descripción de los casos..... | 179 |
| 4.4 TERCERA FASE: Grupo de discusión..... | 188 |
| 4.4.1 Criterio para la selección de los participantes..... | 189 |
| 4.4.2 Diseño, organización y desarrollo del Grupo de discusión..... | 190 |
| 5. TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN..... | 195 |
| 5.1 Organización de los datos..... | 197 |
| 5.2 Reducción de la información..... | 199 |
| 5.3 Interpretación de los datos..... | 203 |
| 6. ESTRATEGIAS DE VALIDEZ..... | 204 |

CUARTA PARTE: Resultados y discusión

| | |
|---|------------|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 209 |
| 2. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN..... | 209 |
| a. Sobre la relevancia que se otorga al proceso..... | 209 |
| b. Sobre la dimensión temporal del relevo directivo..... | 216 |
| c. Sobre la formación -y experiencia previa- para el ejercicio efectivo del cargo..... | 224 |
| d. Sobre los diferentes contextos electorales y su impacto en el relevo directivo..... | 237 |
| e. Sobre la implicación del equipo directivo saliente en la gestión de su relevo directivo..... | 246 |
| f. Sobre el soporte del <i>Departament d'Educació</i> en la preparación, gestión y supervisión del proceso..... | 254 |
| g. Sobre la participación de los diferentes componentes de la comunidad educativa en el proceso..... | 262 |
| h. Sobre el traspaso de información: planificación, prioridad, canal y destinatarios..... | 268 |
| i. Sobre la acogida a los nuevos miembros: integración en la comunidad y legitimidad en el cargo..... | 281 |
| j. Sobre el impacto de la gestión del relevo directivo en las diferentes dimensiones de la escuela..... | 289 |
| k. Sobre la percepción de eficacia del proceso..... | 300 |
| l. Sobre la evaluación del proceso..... | 304 |
| m. Sobre las propuestas de mejora expresadas por los participantes..... | 307 |
| 3. CONCLUSIONES..... | 314 |
| 4. LIMITACIONES..... | 328 |
| 5. PROSPECTIVA..... | 330 |

QUINTA PARTE: Orientaciones de mejora

| | |
|--|------------|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 335 |
| 2. ORIENTACIONES PRÁCTICAS..... | 338 |
| a. Entender y valorar la existencia y las ventajas del proceso..... | 338 |
| b. Reducir las ansiedades..... | 338 |
| c. La cultura evaluativa es la clave para la mejora..... | 339 |
| d. Formar un equipo para la transición..... | 339 |
| e. La comunicación eficaz como eje vertebral del proceso..... | 340 |
| f. Elaborar un plan estratégico de transición simple, realista y factible..... | 341 |
| g. Saber gestionar los tiempos..... | 345 |
| h. Ceder la responsabilidad en la comunidad y no en individuales..... | 345 |
| i. Facilitar la integración de los nuevos miembros..... | 346 |
| j. Adoptar y promover una política y cultura de sucesión..... | 346 |
| 3. CIERRE..... | 347 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 351 |
| ANEXOS | 369 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| TABLA 1. CRITERIOS DE BÚSQUEDA E INCLUSIÓN BIBLIOGRÁFICA..... | 29 |
| TABLA 2. ANTECEDENTES DE TESIS DOCTORALES SOBRE SUCESIÓN DIRECTIVA..... | 31 |
| TABLA 3. PREGUNTAS ESPECÍFICAS DE INVESTIGACIÓN..... | 37 |
| TABLA 4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN..... | 38 |
| TABLA 5. ORGANIZACIÓN TEMPORAL DEL ESTUDIO..... | 41 |
| TABLA 6. FACTORES DE INFLUENCIA EN EL ESTUDIO DE LAS SUCESIONES DIRECTIVAS SEGÚN MISKEL Y OWENS (1983) .. | 77 |
| TABLA 7. TIPOS DE TRANSICIÓN DIRECTIVA SEGÚN HARGREAVES Y FINK (2006A)..... | 81 |
| TABLA 8. ETAPAS DE LA TRANSICIÓN DIRECTIVA SEGÚN EL MODELO EMPRESARIAL..... | 84 |
| TABLA 9. ETAPAS DE LA TRANSICIÓN DIRECTIVA SEGÚN EL MODELO EMOCIONAL DE BRIDGES (1986)..... | 85 |
| TABLA 10. COMISIÓN DE SELECCIÓN DE LA DIRECCIÓN..... | 89 |
| TABLA 11. CARACTERÍSTICAS DEL SUCESOR/A SEGÚN SU PROCEDENCIA. HELMICHE (1974) Y WEINDLING Y EARLEY (1987). .. | 90 |
| TABLA 12. PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA DIRECTORES/AS EN CATALUÑA..... | 93 |
| TABLA 13. MODELOS DE SHADOWING..... | 96 |
| TABLA 14. MODELOS DE FORMACIÓN BASADO EN ANTÚNEZ (2008)..... | 97 |
| TABLA 15. ETAPAS DE LA ADAPTACIÓN AL CARGO DIRECTIVO SEGÚN VILLANI (2005)..... | 101 |
| TABLA 16. ETAPAS DE ASIMILACIÓN DE LA SUCESIÓN DIRECTIVA POR PARTE DEL CLAUSTRO DOCENTE (OGAWA, 1991). .. | 106 |
| TABLA 17. ETAPAS DE ADAPTACIÓN DEL PROFESORADO EN UNA SUCESIÓN DIRECTIVA (DARESH, 1993)..... | 107 |
| TABLA 18. LAS CUATRO ETAPAS DE CONFIANZA DEL PROFESORADO EN EL NUEVO DIRECTOR (MEYER ET AL., 2009) .. | 108 |
| TABLA 19. IMPACTO DEL RELEVO DIRECTIVO EN LOS ESTUDIANTES. AUTORES..... | 111 |
| TABLA 20. EVOLUCIÓN DE LA DEFINICIÓN DE "PLANIFICACIÓN DE LA SUCESIÓN DIRECTIVA" EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS. | 121 |
| TABLA 21. CARACTERÍSTICAS DE UN PROCESO DE SUCESIÓN PLANIFICADO Y SIN PLANIFICAR SEGÚN GUINJOAN Y LLAURADOR (2009)..... | 125 |
| TABLA 22. TIPOS DE TRASPASO DE PODER BASADO EN GUINJOAN Y LLAURADOR (2009)..... | 128 |
| TABLA 23. CANALES DE COMUNICACIÓN PARA TRASPASAR LA INFORMACIÓN DIRECTIVA..... | 131 |
| TABLA 24. PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN SEGÚN HART (1993)..... | 133 |
| TABLA 25. FORMAS DE SOCIALIZACIÓN. OBTENIDO DE GARCÍA GARDUÑO ET AL., (2011)..... | 134 |
| TABLA 26. RESULTADOS DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN SEGÚN HART (1993)..... | 135 |
| TABLA 27. ETAPAS DEL PROCESO DE INMERSIÓN AL CARGO DIRECTIVO..... | 140 |
| TABLA 28. ESTRUCTURA BASE DE UN PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL. ADAPTACIÓN DE CANO (2009). .. | 142 |
| TABLA 29. PRÁCTICAS COMUNES PARA MEJORAR LA GESTIÓN DE LOS RELEVOS DIRECTIVOS SEGÚN MIHM. EN LACEY (2008)..... | 145 |
| TABLA 30. DESCRIPCIÓN DE LAS ETAPAS DEL TRABAJO DE CAMPO..... | 155 |
| TABLA 31. PERSONAS EXPERTAS PARA LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO..... | 168 |
| TABLA 32. NÚMERO DE PREGUNTAS EN CUESTIONARIO POR CATEGORÍAS DE ESTUDIO..... | 169 |
| TABLA 33. PROPIEDADES DE LA MUESTRA DE LA PRIMERA FASE DE ESTUDIO: DATOS DE CENTRO DEL PARTICIPANTE.... | 172 |
| TABLA 34. PROPIEDADES DE LA MUESTRA DE LA PRIMERA FASE DE ESTUDIO: DATOS DE LOS DIRECTORES/AS PARTICIPANTES..... | 173 |
| TABLA 35. SUMARIO DE LOS CASOS DE ESTUDIO DE LA SEGUNDA FASE..... | 179 |
| TABLA 36. PARTICIPANTES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN..... | 190 |
| TABLA 37. CLAVES DE IDENTIFICACIÓN PARA LOS DOCUMENTOS..... | 198 |
| TABLA 38. CATEGORÍAS DEL ESTUDIO DE LA GESTIÓN DE LOS RELEVOS DIRECTIVOS..... | 199 |
| TABLA 39. CRITERIOS PARA LA CALIDAD Y LA VALIDEZ DEL ESTUDIO..... | 205 |
| TABLA 40. CONTEXTO ELECTORAL DE LOS DIFERENTES CASOS DE LA SEGUNDA FASE DEL ESTUDIO..... | 243 |
| TABLA 41. EFICIENCIA DEL PROCESO DE RELEVO EN BASE A LA CLASIFICACIÓN DE CONTINUIDAD O DISCONTINUIDAD DEL PROYECTO DE CENTRO/DIRECCIÓN SEGÚN HARGREAVES Y FINK (2006A)..... | 244 |
| TABLA 42. CLAVES DE MEJORA PARA LA GESTIÓN DE LOS RELEVOS DIRECTIVOS DEFENDIDAS POR DIVERSOS AUTORES.. | 336 |
| TABLA 43. EJEMPLO DE DIRECTORIO DE INFORMACIÓN DE TRASPASO .. | 340 |
| TABLA 44. EJEMPLO DE DESARROLLO DEL PLAN DE TRANSICIÓN..... | 343 |
| TABLA 45. EJEMPLO DE PLAN DE COMUNICACIÓN..... | 344 |
| TABLA 46. RELACIÓN DE DOCUMENTOS ANEXOS PRESENTADOS DIGITALMENTE..... | 369 |

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

| | |
|--|-----|
| ILUSTRACIÓN 1. ESKUEMA DE PARTES QUE COMPONEN LA TESIS..... | 24 |
| ILUSTRACIÓN 2. PREGUNTAS PRINCIPALES DE INVESTIGACIÓN..... | 36 |
| ILUSTRACIÓN 3. SÍNTESIS DEL PROCESO Y CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO..... | 40 |
| ILUSTRACIÓN 4. DISTRIBUCIÓN, EN PORCENTAJE, DEL TIEMPO DE DEDICACIÓN DE LOS DIRECTORES/AS DE EDUCACIÓN PRIMARIA..... | 57 |
| ILUSTRACIÓN 5. INDICADORES DE AUTONOMÍA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DEL INFORME TALIS 2018..... | 57 |
| ILUSTRACIÓN 6. FACTORES QUE INFUyen EN EL AUMENTO DE LA ROTACIÓN DIRECTIVA. | 67 |
| ILUSTRACIÓN 7. CAPAS DE PROTECCIÓN CONTRA EL IMPACTO DE LA ROTACIÓN DIRECTIVA..... | 70 |
| ILUSTRACIÓN 8. LA TRANSICIÓN DIRECTIVA COMO PROCESO CULTURAL. FACTORES INFUYENTES..... | 76 |
| ILUSTRACIÓN 9. TIPOS DE TRANSICIÓN DIRECTIVA SEGÚN TEIXIDÓ (2000b)..... | 82 |
| ILUSTRACIÓN 10. ETAPAS DE LA TRANSICIÓN DIRECTIVA SEGÚN LOS MODELOS DE SOCIALIZACIÓN..... | 85 |
| ILUSTRACIÓN 11. PROBLEMÁTICA DE LA DIRECCIÓN NOVEL SEGÚN WILDY Y CLARKE (2008)..... | 100 |
| ILUSTRACIÓN 12. DIMENSIÓN DEL PROCESO DE ACOGIDA A LOS NUEVOS MIEMBROS..... | 136 |
| ILUSTRACIÓN 13. CENTRO DE INTERÉS DEL ESTUDIO. ESKUEMA BÁSICO..... | 154 |
| ILUSTRACIÓN 14. SÍNTESIS DE LA INSTRUMENTALIZACIÓN DEL ESTUDIO DE CASOS..... | 160 |
| ILUSTRACIÓN 15. CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO DE CASOS PLANTEADO EN ESTA INVESTIGACIÓN..... | 160 |
| ILUSTRACIÓN 16. RESUMEN DE LAS FASES DEL ESTUDIO Y FINALIDADES DE CADA UNA DE ELLAS..... | 164 |
| ILUSTRACIÓN 17. DESARROLLO DE LA FASE PRELIMINAR..... | 165 |
| ILUSTRACIÓN 18. DIAGRAMA DE FASES DEL DISEÑO DEL CUESTIONARIO..... | 168 |
| ILUSTRACIÓN 19. PERÍODO DE CONTACTO CON LA POBLACIÓN DEL ESTUDIO..... | 171 |
| ILUSTRACIÓN 20. BLOQUES TEMÁTICOS EN LA ENTREVISTA..... | 178 |
| ILUSTRACIÓN 21. BLOQUES TEMÁTICOS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN..... | 192 |
| ILUSTRACIÓN 22. PARTICIPANTES POR FASE DE ESTUDIO..... | 195 |
| ILUSTRACIÓN 23. PROCESO DE TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN..... | 196 |
| ILUSTRACIÓN 24. PROCESO DE ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN | 197 |
| ILUSTRACIÓN 25. DATOS OBTENIDOS EN EL PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN..... | 197 |
| ILUSTRACIÓN 26. PROCESO DE REDUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN..... | 199 |
| ILUSTRACIÓN 27. EJEMPLO DE INFORMACIÓN DE CÓDIGO EN ATLAS.TI | 202 |
| ILUSTRACIÓN 28. LISTA PARCIAL A MODO DE EJEMPLO DE CÓDIGOS EMPLEADOS DURANTE EL ANÁLISIS..... | 202 |
| ILUSTRACIÓN 29. PROCESO DE INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS..... | 203 |
| ILUSTRACIÓN 30. PROCESO DE TRIANGULACIÓN Y ANÁLISIS..... | 204 |
| ILUSTRACIÓN 31. CALENDARIO DEL PROCESO DE SELECCIÓN DEL DIRECTOR/A PARA EL CURSO 2018-2019..... | 219 |
| ILUSTRACIÓN 32. DIMENSIONES DEL ESTUDIO DE LA TRANSICIÓN DIRECTIVA..... | 315 |
| ILUSTRACIÓN 33. CONCEPCIÓN DEL PROCESO DE RELEVO DIRECTIVO EN BASE A LOS RESULTADOS OBTENIDOS..... | 317 |
| ILUSTRACIÓN 34. NIVELES DE RESPONSABILIDAD EN LA PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DEL RELEVO DIRECTIVO..... | 320 |
| ILUSTRACIÓN 35. CONSECUENCIAS DE UNA PLANIFICACIÓN DESATENDIDA Y NO COLABORATIVA..... | 325 |
| ILUSTRACIÓN 36. CONSECUENCIAS DE UNA TRANSICIÓN RESPONSABLE Y COLABORATIVA..... | 325 |
| ILUSTRACIÓN 37. TRIÁNGULO DE CONFIANZA PARA LA TRANSICIÓN DIRECTIVA..... | 327 |
| ILUSTRACIÓN 38. TIPOS DE LIMITACIONES APARECIDAS DURANTE LA INVESTIGACIÓN..... | 328 |
| ILUSTRACIÓN 39. EJEMPLO DE PLAN ESTRÁTÉGICO DE TRANSICIÓN..... | 342 |
| ILUSTRACIÓN 40. GESTIÓN BASADA EN LA COLABORACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN..... | 345 |
| ILUSTRACIÓN 41. PILARES DE LA CULTURA DE SUCESIÓN..... | 347 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| GRÁFICO 1. ORIGEN DE LOS ESTUDIOS PUBLICADOS EN TRANSICIÓN DIRECTIVA ESCOLAR..... | 30 |
| GRÁFICO 2. TIPOS DE PUBLICACIÓN..... | 31 |
| GRÁFICO 3. PUBLICACIONES ANALIZADAS EN TRANSICIÓN DIRECTIVA ESCOLAR POR DÉCADA..... | 33 |
| GRÁFICO 4. EVOLUCIÓN DE VACANTES POR EL NÚMERO TOTAL DE CENTROS DEPENDIENTES DEL DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ EN LOS QUE SE IMPARTE EDUCACIÓN PRIMARIA..... | 66 |
| GRÁFICO 5. POBLACIÓN POR TIPOLOGÍA DE CENTRO..... | 163 |
| GRÁFICO 6. NÚMERO DE CENTROS DEL UNIVERSO DE ESTUDIO POR DELEGACIÓN TERRITORIAL..... | 163 |
| GRÁFICO 7. PREGUNTA 36 DEL CUESTIONARIO EN ESCALA LIKERT: “CREO QUE DESDE EL CENTRO EDUCATIVO SE DIO AL PROCESO LA IMPORTANCIA QUE MEREcía” | 211 |
| GRÁFICO 8. RESPUESTAS A PREGUNTA 8 DEL CUESTIONARIO: “¿TIENE EXPERIENCIA PREVIA EN CARGOS DIRECTIVOS?” | 226 |
| GRÁFICO 9. RESPUESTAS A PREGUNTA 9 DEL CUESTIONARIO: “¿EN QUÉ CARGO DIRECTIVO TIENE EXPERIENCIA PREVIA?” | 227 |
| GRÁFICO 10. RESPUESTAS A PREGUNTA 10 DEL CUESTIONARIO: “TIPO DE FORMACIÓN DIRECTIVA RECIBIDA” | 228 |
| GRÁFICO 11. RESPUESTAS A PREGUNTA 11 DEL CUESTIONARIO: “TIPO DE FORMACIÓN DEL DEPARTAMENT REALIZADA” | 229 |
| GRÁFICO 12. RESPUESTAS A PREGUNTA 13 DEL CUESTIONARIO EN ESCALA LIKERT: “EL MOMENTO EN EL QUE REALICÉ LA FORMACIÓN FUE ADECUADO” | 231 |
| GRÁFICO 13. RESPUESTAS A PREGUNTA 14 DEL CUESTIONARIO EN ESCALA LIKERT: “LA CANTIDAD DE HORAS FUÉ SUFFICIENTE PARA INCORPORAR LAS COMPETENCIAS NECESARIAS PARA LLEVAR A CABO MI FUNCIÓN DIRECTIVA” ... | 232 |
| GRÁFICO 14. RESPUESTAS A PREGUNTA 15 DEL CUESTIONARIO EN ESCALA LIKERT: “LOS CONTENIDOS DEL CURSO PREPARAN PARA DAR RESPUESTA A LAS PROBLEMÁTICAS DEL DÍA A DÍA EN LA ESCUELA” | 233 |
| GRÁFICO 15. RESPUESTAS A PREGUNTA 12 DEL CUESTIONARIO: “¿QUÁL DE ESTOS CONTEXTOS ELECTORALES ESCENIFICA MEJOR SU PROCESO DE NOMBRAMIENTO?” | 239 |
| GRÁFICO 16. RESPUESTAS A PREGUNTAS 19 (“LA IMPLICACIÓN DE MI PREDECESOR FUÉ ADECUADA DURANTE TODO EL TRASPASO DE INFORMACIÓN”) Y 37 (“CONSIDERO QUE EL RELEVO SE LLEVÓ A CABO DE FORMA ADECUADA”) DEL CUESTIONARIO, EN ESCALA LIKERT, PARA LOS CASOS DE CONTEXTO ELECTORAL DE RELEVO CON UNA ÚNICA CANDIDATURA..... | 240 |
| GRÁFICO 17. RESPUESTAS A PREGUNTAS 19 (“LA IMPLICACIÓN DE MI PREDECESOR FUÉ ADECUADA DURANTE TODO EL TRASPASO DE INFORMACIÓN”) Y 37 (“CONSIDERO QUE EL RELEVO SE LLEVÓ A CABO DE FORMA ADECUADA”) DEL CUESTIONARIO, EN ESCALA LIKERT, PARA LOS CASOS DE CONFRONTACIÓN DE CANDIDATURAS..... | 240 |
| GRÁFICO 18. RESPUESTAS A PREGUNTAS 19 (“LA IMPLICACIÓN DE MI PREDECESOR FUÉ ADECUADA DURANTE TODO EL TRASPASO DE INFORMACIÓN”) Y 37 (“CONSIDERO QUE EL RELEVO SE LLEVÓ A CABO DE FORMA ADECUADA”) DEL CUESTIONARIO, EN ESCALA LIKERT, PARA LOS CASOS DE AUSENCIA DE CANDIDATOS..... | 241 |
| GRÁFICO 19. RESPUESTAS A PREGUNTAS 19 (“LA IMPLICACIÓN DE MI PREDECESOR FUÉ ADECUADA DURANTE TODO EL TRASPASO DE INFORMACIÓN”) Y 37 (“CONSIDERO QUE EL RELEVO SE LLEVÓ A CABO DE FORMA ADECUADA”) DEL CUESTIONARIO, EN ESCALA LIKERT, PARA LOS CASOS CALIFICADOS COMO “OTROS” | 242 |
| GRÁFICO 20. RESPUESTAS A PREGUNTA 19 DEL CUESTIONARIO EN ESCALA LIKERT. “LA IMPLICACIÓN DE MI PREDECESOR/A FUÉ ADECUADA DURANTE TODO EL TRASPASO DE INFORMACIÓN” | 251 |
| GRÁFICO 21. RESPUESTAS A PREGUNTA 27 DEL CUESTIONARIO EN ESCALA LIKERT. “UNA VEZ EN EL CARGO, LOS ANTIGUOS MIEMBROS DEL EQUIPO DIRECTIVO ME AYUDARON EN TODO LO QUE NECESITÉ (SI ES QUE SE QUEDARON EN EL CENTRO)” | 252 |
| GRÁFICO 22. RESPUESTAS A PREGUNTA 28 DEL CUESTIONARIO EN ESCALA LIKERT. “DESDE EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ME HAN AYUDADO A INTEGRARME EN MI NUEVA FUNCIÓN, RESOLVIENDO TODAS AQUELLAS DUDAS QUE ME HAN IDO SURGIENDO” | 260 |
| GRÁFICO 23. RESPUESTAS A PREGUNTA 24 DEL CUESTIONARIO EN ESCALA LIKERT. “EL EQUIPO DIRECTIVO SALIENTE FOMENTÓ LA PARTICIPACIÓN DE TODOS LOS IMPLICADOS (CONSEJO ESCOLAR) EN EL RELEVO DIRECTIVO” | 264 |
| GRÁFICO 24. RESPUESTAS A PREGUNTA 17 DEL CUESTIONARIO EN ESCALA LIKERT. “EN MI CASO, EL EQUIPO DIRECTIVO PLANIFICÓ EL RELEVO DE FORMA ORGANIZADA” | 269 |
| GRÁFICO 25. RESPUESTAS A PREGUNTA 16 DEL CUESTIONARIO EN ESCALA LIKERT. “EN MI CASO, EL EQUIPO DIRECTIVO PREDECESOR PLANIFICÓ EL RELEVO CON ANTELACIÓN SUFICIENTE” | 270 |
| GRÁFICO 26. RESPUESTAS A PREGUNTA 25 DEL CUESTIONARIO EN ESCALA LIKERT. “ME SENTÍ PARTE ACTIVA DE LA PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE RELEVO” | 270 |
| GRÁFICO 27. RESPUESTAS A PREGUNTA 22 DEL CUESTIONARIO. “¿CUÁNTAS SESIONES SE DESTINARON AL TRASPASO DE INFORMACIÓN?” | 274 |
| GRÁFICO 28. RESPUESTAS A PREGUNTA 22 DEL CUESTIONARIO. “¿CUÁNTAS SESIONES SE DESTINARON AL TRASPASO DE INFORMACIÓN” (SOLO DIRECTORES/AS SIN EXPERIENCIA). | 275 |
| GRÁFICO 29. RESPUESTAS A PREGUNTA 18 DEL CUESTIONARIO EN ESCALA LIKERT. “EN MI CASO, EL EQUIPO DIRECTIVO PREDECESOR ME TRASPASÓ BUENA PARTE DE LA INFORMACIÓN NECESARIA PARA LLEVAR A CABO MI FUNCIÓN”... | 276 |
| GRÁFICO 30. RESPUESTAS A PREGUNTA 20 DEL CUESTIONARIO. “¿EN QUÉ FORMATO SE LE TRASPASÓ LA INFORMACIÓN?” | 279 |
| GRÁFICO 31. RESPUESTAS A PREGUNTA 21 DEL CUESTIONARIO. “¿QUÁL DE ESTOS FORMATOS LE RESULTÓ MÁS ÚTIL?” | 279 |
| GRÁFICO 32. RESPUESTAS A PREGUNTA 23 DEL CUESTIONARIO. “EL EQUIPO DIRECTIVO PREDECESOR REALIZÓ UN TRASPASO DE INFORMACIÓN AL RESTO DE MIEMBROS DEL EQUIPO ENTRANTE”..... | 280 |

| | |
|--|------------|
| GRÁFICO 33. RESPUESTA A PREGUNTA 29 DEL CUESTIONARIO EN ESCALA LIKERT. “MIS COMPAÑEROS DEL CLAUSTRO ME HAN AYUDADO DURANTE MI PROCESO DE ADAPTACIÓN”..... | 289 |
| GRÁFICO 34. RESPUESTAS A PREGUNTA 32 DEL CUESTIONARIO EN ESCALA LIKERT. “CONSIDERO QUE LA GESTIÓN DEL RELEVO DIRECTIVO TIENE UN IMPACTO EN LA LABOR DEL DIRECTOR/A ENTRANTE UNA VEZ ASUME EL CARGO”.... | 291 |
| GRÁFICO 35. RESPUESTAS A PREGUNTA 33 DEL CUESTIONARIO EN ESCALA LIKERT. “CONSIDERO QUE LA GESTIÓN DEL RELEVO DIRECTIVO TIENE UN IMPACTO EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES DE LOS MIEMBROS DEL CENTRO”.. | 293 |
| GRÁFICO 36. RESPUESTAS A PREGUNTA 34 DEL CUESTIONARIO EN ESCALA LIKERT. “CONSIDERO QUE LA GESTIÓN DEL RELEVO DIRECTIVO TIENE UN IMPACTO EN EL RENDIMIENTO DEL ALUMNADO”..... | 296 |
| GRÁFICO 37. RESPUESTAS A PREGUNTA 35 DEL CUESTIONARIO EN ESCALA LIKERT. “CONSIDERO QUE LA GESTIÓN DEL RELEVO DIRECTIVO TIENE UN IMPACTO GLOBAL EN EL CENTRO ESCOLAR”..... | 299 |
| GRÁFICO 38. RESPUESTAS A PREGUNTA 37 DEL CUESTIONARIO EN ESCALA LIKERT. “CONSIDERO QUE EL RELEVO DIRECTIVO SE LLEVÓ A CABO DE FORMA ADECUADA”..... | 301 |
| GRÁFICO 39. RESPUESTAS A PREGUNTA 38 DEL CUESTIONARIO. “¿QUÉ ASPECTOS CREE QUE SE PODRÍAN HABER MEJORADO DURANTE EL PROCESO DE TRANSICIÓN?”..... | 302 |
| GRÁFICO 40. RESPUESTAS A PREGUNTA 30 DEL CUESTIONARIO EN ESCALA LIKERT. “DURANTE EL RELEVO DIRECTIVO EXISTIÓ UNA EVALUACIÓN CONTINUA DE TODOS LOS PASOS DEL PROCESO (POR PARTE DEL EQUIPO DIRECTIVO PREDECESOR) PARA GESTIONARLO SATISFACTORIAMENTE”..... | 305 |
| GRÁFICO 41. RESPUESTAS A PREGUNTA 31 DEL CUESTIONARIO EN ESCALA LIKERT. “UNA VEZ FINALIZADO EL PROCESO DE TRANSICIÓN SE EVALUÓ EL RESULTADO DEL MISMO CON EL FIN DE MEJORAR SU GESTIÓN DE CARA AL FUTURO”. 305 | |
| GRÁFICO 42. RESPUESTAS A PREGUNTA 39 DEL CUESTIONARIO. “¿CREE QUE ELABORAR UN PROTOCOLO PARA LA TRANSICIÓN DIRECTIVA DE FORMA COLEGIADA (ENTRE LOS DIFERENTES MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA) AYUDARÍA A GESTIONAR ESTOS PROCESOS?”..... | 308 |

Primera Parte

PRESENTACIÓN

- 1. Introducción**
- 2. Planteamiento del problema**
- 3. Justificación del estudio**
- 4. Preguntas de investigación**
- 5. Objetivos**
- 6. Síntesis del proceso y características de la investigación**
- 7. Síntesis temporal del proceso de investigación**

1. INTRODUCCIÓN

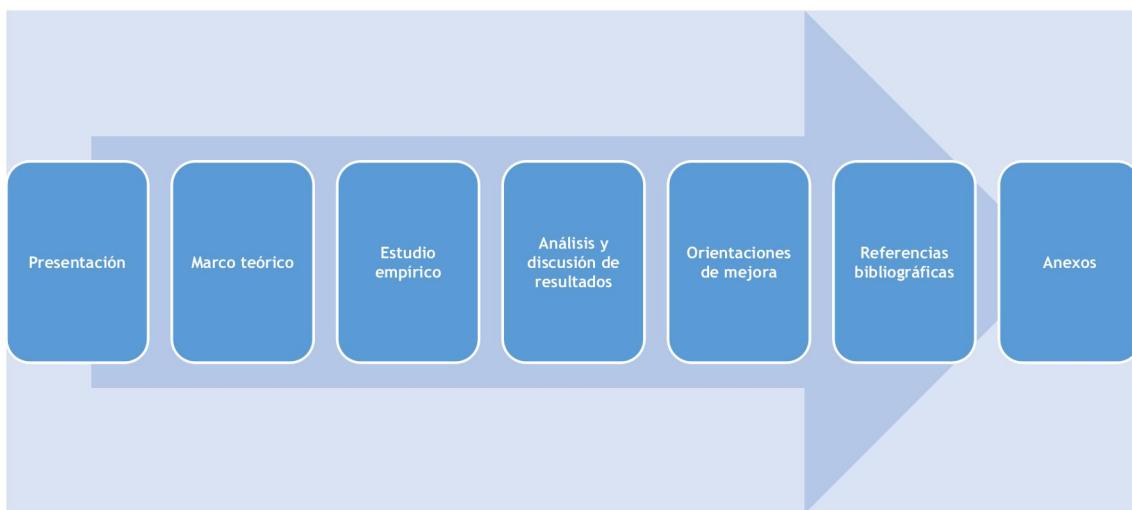
La investigación que se presenta a continuación tuvo como principal objetivo conocer qué es lo que sucede en las escuelas públicas catalanas cuando se debe gestionar un relevo en los equipos directivos. Para no confundir a la persona lectora, es preciso remarcar que el interés fundamental se centró en comprender e interpretar el modo en el que se planifican las transiciones directivas -desde el momento en el que se conoce la fecha de finalización de un mandato hasta que un nuevo equipo toma las riendas de forma efectiva- y cómo la gestión y convivencia durante este traspaso puede tener un impacto negativo en la institución de no organizarse el proceso de forma responsable. Por tanto, nada tiene que ver la investigación con la comparación en las características de liderazgo de la institución de unos -equipo saliente- en relación con los otros -equipo entrante-.

La génesis del estudio se remonta a mis años como estudiante de la diplomatura de Maestro de Primaria, tras haber observado en primera línea la gestión inverosímil de un relevo directivo durante una de las estancias del *practicum*. ¿Era habitual aquella forma escasamente planificada de actuar por parte de unos y otros? ¿realmente existía un vacío de supervisión tan grave durante estos procesos? ¿por qué no se preveían las consecuencias que podrían tener en las diferentes dimensiones que conforman la escuela? Lo que inicialmente fueron preguntas a modo de reflexión personal sirvieron unos años más tarde para desarrollar el embrión de este estudio durante el Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos de la Universidad de Barcelona, a través de su correspondiente trabajo final.

Ahora, en el marco de los estudios de doctorado en la misma universidad, y para el programa de Educación y Sociedad, concretamente en la línea de investigación de Didáctica, Organización y Evaluación Educativa, se abordó de nuevo el tema de forma más completa y profunda dado que en varios años no había habido mejoras ni orientaciones al respecto. De hecho, y como se describe en posteriores capítulos, la práctica inexistencia de publicaciones en el ámbito académico dentro del contexto iberoamericano -no tanto en el anglosajón, seguramente como consecuencia de un sistema educativo con más rotación en la función directiva, y gracias a las aportaciones de autores como Hart (1993), Hargreaves (2003; 2005a; 2005b; 2006) o Fink (2005; 2010; 2011)- permite a este estudio dar voz por primera vez a estos procesos, iniciando así un debate necesario en aras de establecer mejoras en su gestión y planificación.

Si bien se describirá y justificará en su correspondiente capítulo, se creyó pertinente diseñar una investigación eminentemente cualitativa basada en un Estudio de casos, y mediante la aplicación y triangulación de diferentes técnicas de recogida de datos como el cuestionario, entrevistas en profundidad, el análisis documental, y los grupos de discusión. Así, la persona lectora podrá observar que el documento final se estructura en 7 partes diferenciadas:

Ilustración 1.
Esquema de partes que componen la tesis.



Fuente: *Elaboración propia.*

La primera, en la que se expone el planteamiento del problema y las preguntas de investigación, la justificación del estudio, así como sus objetivos y una sucinta anticipación de sus características principales.

Posteriormente, en la segunda parte, se presenta el análisis del estado de la cuestión tras la revisión de los diferentes autores/as que habían discutido el tema de estudio. De esta forma, se estructura según una contextualización previa de la situación en el país y en la comunidad autónoma en términos de función directiva, y más adelante, según las dimensiones específicas de estudio que caracterizan estos procesos (el contexto electoral, las relaciones previas, la implicación de los antecesores, etc.).

En la tercera parte se describen detalladamente todo el proceso metodológico del estudio empírico y sus fases, la justificación del enfoque empleado, los detalles de la muestra, el tratamiento de la información, las estrategias de validez y la planificación del proceso, entre otros puntos.

La cuarta parte se centra en el análisis y la discusión de todos los datos obtenidos mediante la triangulación de estos, como antesala al establecimiento de las conclusiones, la enumeración de las limitaciones del estudio, así como la prospectiva que plantea esta primera aproximación en el territorio -por lo pronto- autonómico.

En la quinta parte se elaboran una serie de orientaciones de mejora para estos procesos tras el diagnóstico de la situación. Seguidamente, en la sexta parte se presentan todas las referencias bibliográficas empleadas durante el desarrollo de la investigación. Finalmente, se presenta la lista de documentos anexos e informaciones conectadas -debidamente redirigidas a lo largo de la investigación- entregados en formato digital.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Llega el momento: se comunica de forma oficial la renuncia del director/a (y/o equipo directivo en su conjunto) bien de forma brusca, o una vez finalice el curso. A partir de este instante acontecerán multitud de situaciones hasta que el nuevo equipo directivo tome el cargo de forma efectiva y autónoma. En efecto, se trata de una gran desconocida: la transición directiva. Pero, ¿por qué motivo podría acogojar tanto a los profesionales de los centros educativos?

En innumerables tipos de institución la sucesión directiva -siendo repentina o no- puede suponer un periodo tenso e inoportuno que genere inestabilidad, caos estructural y problemas relationales. Son cambios complejos que no suelen interpretarse como desafíos organizativos ni como herramientas para la renovación y mejora, a pesar de poder tener un impacto manifiesto en toda la institución.

He aquí, pues, el problema: la infravaloración del proceso y su escasa planificación y supervisión podrían explicar buena parte del estrés que por otro lado genera, especialmente en equipos directivos noveles, que se pueden ver atrapados -justo al empezar su andadura- en un pozo de congestión del cambio, improvisación y estado de alarma. Como resultado, la calidad de las operaciones, las relaciones y los niveles de eficiencia corren el riesgo de empeorar peligrosamente. Mientras tanto, todos estos contratiempos podrían suponer una pérdida considerable de tiempo y esfuerzo que se podrían haber dedicado a la supervisión pedagógica.

Es necesario comprender que el traspaso de poderes no es un simple suceso institucional que finaliza con una firma de credenciales. Dicho de otra forma, la selección de un equipo sucesor -que, por cierto, debería seguir un camino paralelo a la planificación del traspaso- no da por concluido el relevo. Antes lo contrario. Es el pistoletazo de salida de un proceso en el que deben formar parte todos los agentes de la comunidad educativa y que debe alargarse hasta que la nueva administración del centro supere el periodo de adaptación, sintiéndose y siendo reconocida por y como parte de la comunidad.

Para llegar a este punto son necesarias una previsión y anticipación dignas de una marcada solidez y coherencia institucionales: un traspaso gradual y cooperativo mediante el cual el nuevo equipo directivo obtenga la respuesta a la pregunta: "¿qué necesito saber hacer para poder ejercer mi función de forma eficiente?". No debe olvidarse que la ingente cantidad de información en términos administrativos, académicos o metodológicos, entre otros, se suma a las dificultades inherentes a la función (pocos recursos, interferencias externas, inseguridad, expectativas, conflictos, etc.) y, por tanto, es indispensable facilitar la integración e inmersión de los nuevos componentes de la junta de dirección.

Por suerte o por desgracia, no existía durante el periodo de investigación un tipo de pauta, protocolo o recomendación administrativa que regulara estos procesos de forma integral, más allá de una especial prioridad por el traspaso de información económica. Esto podría significar que los procesos de relevo directivo son interpretados única y exclusivamente en clave cultural. El peligro: su gestión y planificación, por ende, estarían sometidas a la discrecionalidad de las personas, es decir, a los miembros del equipo directivo predecesor.

Ello a pesar de que la realidad propia de los centros y sus necesidades recomiendan un control, participación y/o intervención efectiva por parte de toda la comunidad educativa (local o territorial). No debiera representar esto, sin embargo, un problema, siempre y cuando imperen la responsabilidad y el sentido común, pues todo ello forma parte de un modelo de gestión participativo. En todo caso, la investigación pretendió abordar también si los centros educativos tienen autonomía, competencia y recursos para gestionar estos procesos, siempre que exista el compromiso.

Desafortunadamente, puede que este escenario no se corresponda a la realidad. Más aún, estas situaciones se pueden agravar si la formación de los nuevos miembros no es la adecuada. Luego el reto es entender el cambio como una transformación positiva hacia la mejora organizativa y poder aprovechar así la experiencia para fortalecer la institución. Es necesario, entonces, conocer y comprender qué pasa en las escuelas primarias catalanas cuando se dan estas situaciones de cambio en la dirección de los centros.

Todas estas premisas, pues, se configuran como base justificativa de la investigación que se expone a lo largo de las siguientes páginas. ¿Se da a estos procesos la importancia que realmente merecen?, ¿deberían gozar de una mayor supervisión?, ¿es la comunidad educativa, en su globalidad, consciente del impacto y perjuicios que generan su desatención? Por tanto, se trata en primera instancia de comprender estos procesos, y determinar, con la máxima certeza posible, si existe un problema, un vacío, o fallas generales, o, por el contrario, se trata únicamente de irresponsabilidades -a nivel personal, profesional o del sistema- puntuales, circunstanciales o contextuales que no requieren mayor esfuerzo ni implicación por parte, especialmente, de los órganos supervisores de la función directiva.

3. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Cada año se llevan a cabo centenares de relevos directivos en las diferentes escuelas públicas de Cataluña para poder cubrir vacantes que aparecen bien sea por finalización de mandato, jubilaciones, bajas, traslados o dimisiones. Estos procesos tienen una característica esencial: solo aquellos que los sufren son conocedores de su vital importancia de cara a la estabilidad institucional y relacional de las escuelas, ocasionando un previsible y significativo impacto en la adaptación efectiva de los nuevos miembros al cargo.

Que se sepa poco de la gestión de los cambios en los equipos directivos de las escuelas de primaria en nuestro país puede tener su causa en diversos motivos; por ejemplo, el hecho de que el sistema de mandato directivo tenga un periodo de cuatro años prorrogable y, como consecuencia, haya muchos menos relevos que en otros sistemas educativos más dinámicos en términos de sucesión en el liderazgo, obviando por tanto la necesidad de profundizar en estos procesos.

Se podría temer que el motivo fuera otro: la desatención, desconocimiento e indiferencia hacia el proceso, incluso por la Administración educativa. Ésta ha sido una de las piedras angulares de estudiosos del tópico como Hargreaves (2005a; 2005b; 2006), Fink (2010), Bengston, Parylo y Zepeda (2013) o Amador-Valerio (2016) -entre otros-, que, poco a poco, pusieron el foco de atención en la importancia de estos procesos tras detectar su descuido generalizado, así como las consecuencias que a menudo acarreaba.

De hecho, sostienen que la planificación de los relevos directivos en las escuelas públicas no es una práctica común. Precisan por tanto de un mayor desarrollo e investigación de cara a comprender su impacto multiorgánico en la calidad de los procesos institucionales de las escuelas, y en el rendimiento de los diferentes protagonistas de la comunidad educativa como las nuevas direcciones, el profesorado o al alumnado. Siendo este último el colectivo más importante y el eje del proceso educativo, conocer con certeza la influencia que estos procesos tienen en su rendimiento permite atisbar parte de la utilidad y pertinencia que puede tener el estudio.

Una exploración literaria inicial en algunas de las bases de datos bibliográficos más importantes (*Web Of Science*, *Scopus*, *ERIC*, *TESEO* o *Dialnet*) reveló uno de los factores clave en relación con la posible relevancia y utilidad de la investigación: la casi inexistente divulgación de publicaciones al respecto en el ámbito educativo, tanto a nivel nacional como iberoamericano.

Si bien aparecieron un número incipiente de estudios relacionados en el contexto anglosajón –la mayoría de los cuales orientaron este trabajo y que se enmarcaban en países como los Estados Unidos, Canadá o Gran Bretaña- el análisis de los procesos de transición directiva sigue siendo una materia incomprendida de información dispersa, deslavazada y poco desarrollada.

Esta búsqueda y acopio de información se inició a través de una serie de criterios coherentes con los objetivos del estudio (escuela pública, publicaciones actuales, etc.) con la pretensión de delimitar la bibliografía de estudio estrictamente a la planificación y la gestión de los cambios directivos en escuelas de primaria.

No obstante, y, dada la escasez de resultados, se procedió a abrir el filtro de selección, ampliando el espectro de análisis con la inclusión de estudios publicados en cualquier fecha, e incluso para aquellos concernientes a centros de titularidad privada. Aún y así, el número de fuentes válidas de estudio no rebasaría el reducido número de 71 referencias, considerando toda literatura publicada en cualquiera de los tres idiomas empleados a lo largo del análisis bibliográfico.

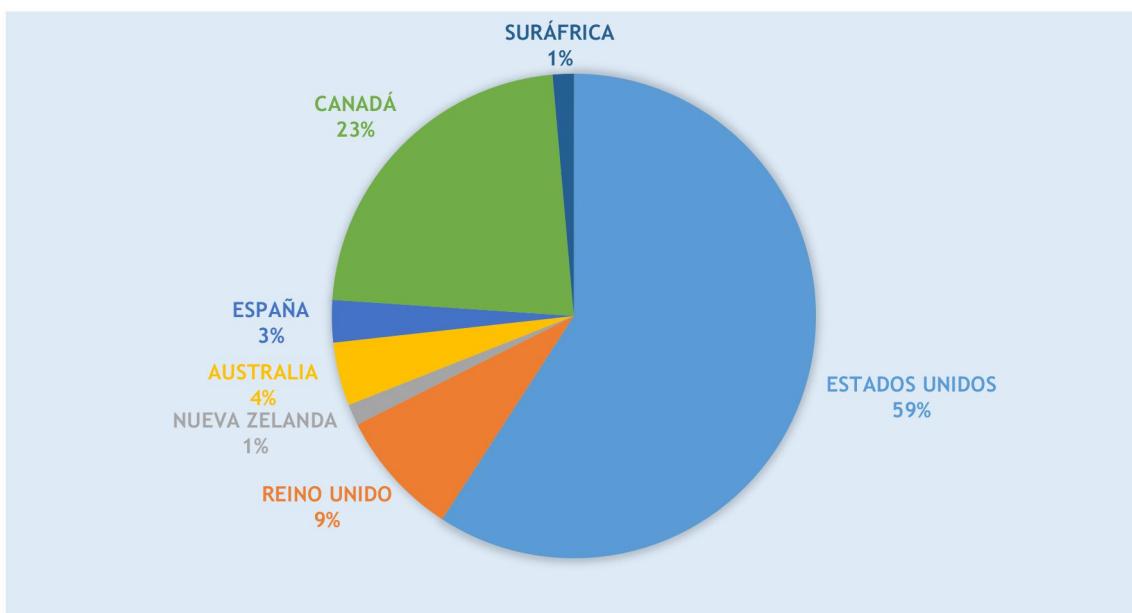
Tabla 1.
Criterios de búsqueda e inclusión bibliográfica.

| | Palabras clave / Criterios de búsqueda | Criterios de inclusión |
|------------|---|--|
| Catalán | “relleu directiu escolar”, “transició directiva a les escoles”, “successió directiva als centres educatius”, “canvi d’equip directiu a les escoles”, “planificació del relleu directiu a les escoles”, “traspàs directiu a les escoles”. | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Sin restricción de fecha de publicación. ◆ Sin restricción de país de estudio. ◆ Sin restricción de tipo de publicación. ◆ Relativa a Educación primaria. ◆ Sin restricción en la titularidad del centro. ◆ Temas de análisis: traspaso de poder e información, organización y planificación del relevo directivo, adaptación y socialización del nuevo director. |
| Castellano | “relevo directivo en las escuelas”, “transición directiva escolar”, “sucesión directiva en los centros educativos”, “cambio en la dirección escolar”, “planificación del relevo directivo en las escuelas”, “traspaso directivo escolar”. | |
| Inglés | “principal succession”, “headteacher succession”, “principal succession plan”, “principalship change”, “school board change”, “succession protocol”. | |

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se muestra un gráfico con los países donde se contextualizaban estas 71 referencias bibliográficas analizadas a lo largo del marco teórico y que, de forma exclusiva, discutían el tema de la transición directiva en las escuelas de educación primaria:

Gráfico 1.
Origen de los estudios publicados en transición directiva escolar.

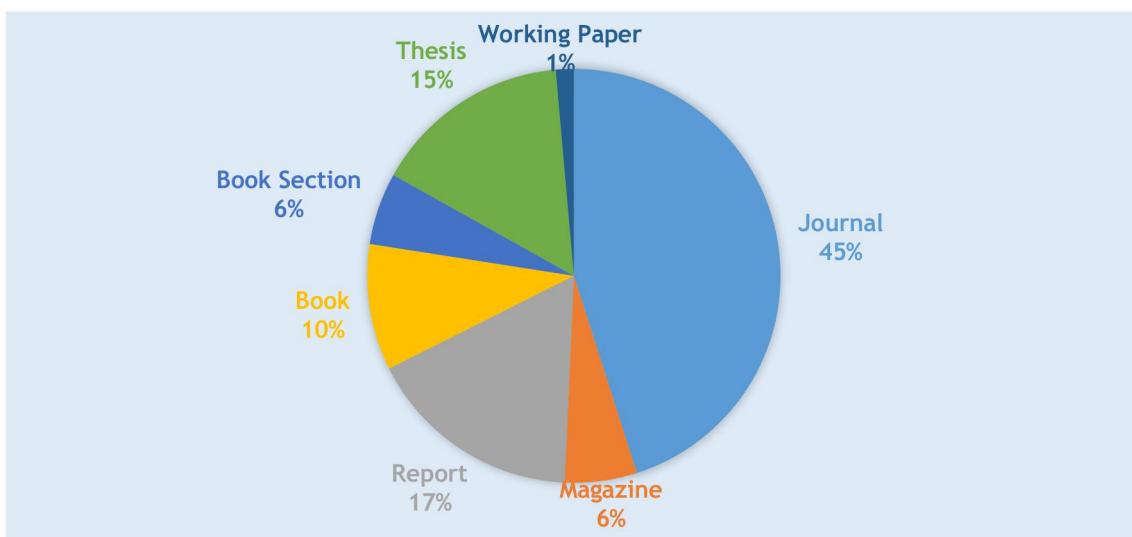


Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, en el contexto español, pocos o muy pocos autores habían investigado en profundidad el problema. Algo que en palabras de Hernández et al., (2010) no implica que se tenga que prescindir de las investigaciones extranjeras, ya que pueden ofrecer un buen punto de partida y guiar el enfoque y tratamiento del problema de investigación. Bajo esta premisa se pretendió, pues, abordar un estudio diagnóstico amparado en estos modelos teóricos existentes, y que diera respuesta a la realidad del proceso en las escuelas catalanas de primaria.

A este respecto y, de cara a la validez del estado de la cuestión actual, es preciso recalcar que un gran porcentaje de los estudios analizados correspondía a artículos publicados en *journals con referee* (45%), mientras que un 17% pertenecía a informes especializados, un 13% a tesis doctorales, y solo un 16% son libros editados. El resto de los títulos se repartían entre *working papers* y *magazines*, como puede observarse a continuación en el Gráfico 2:

Gráfico 2.
Tipos de publicación.



Fuente: Elaboración propia.

En el caso de las tesis doctorales se observaron nueve con una serie de interesantes patrones que, de alguna manera, podrían añadir más valor al estudio que aquí se presenta; si bien se trataba de investigaciones relativamente recientes (no superaban los 20 años de antigüedad desde su presentación), todas ellas eran de autoría y contexto americanos, y solían centrarse en una única dimensión de la sucesión: el proceso de socialización de los nuevos miembros, las experiencias de estos en su primer año de mandato, el alto nivel de rotación directiva, la planificación del proceso de relevo, la continuidad de la cultura educativa tras el relevo, o el impacto del relevo en la efectividad de los nuevos miembros.

Tabla 2.
Antecedentes de tesis doctorales sobre sucesión directiva.

| Año de presentación | Autor | Título de la tesis |
|---------------------|--------------|--|
| 2001 | Bruggink, P. | <i>Principal succession and school improvement: The relationship between the frequency of principal turnover in Florida public schools from 1990–91 to 1998–99 and school performance indicators in 1998–99.</i> |
| 2004 | Berry, B. | <i>Succession to school leadership: Challenge and response for principals.</i> |

| Año de presentación | Autor | Título de la tesis |
|---------------------|--------------------|---|
| 2007 | Shaver, R. | <i>The impact of the principal socialization experience on the professional lives of selected Wobegone County Schools principals.</i> |
| 2008 | Garchinsky, C. | <i>Planning for the continuity of a school's vision and culture before leadership succession events.</i> |
| 2009 | Riddick, F. | <i>What is your bench strength? An exploration of succession planning in three large school districts in a southeastern state.</i> |
| 2010 | Bengston, E.G. | <i>Examining principal succession: Perspectives of principals and central office leaders.</i> |
| 2011 | Bartlett, C. | <i>Principal succession: Trends and impacts.</i> |
| 2015 | Cieminski, A. | <i>Practices that support principal succession.</i> |
| 2016 | Amador-Valerio, O. | <i>Principal succession: Lost in the shuffle.</i> |

Fuente: Elaboración propia. A partir de BBDD internacionales.

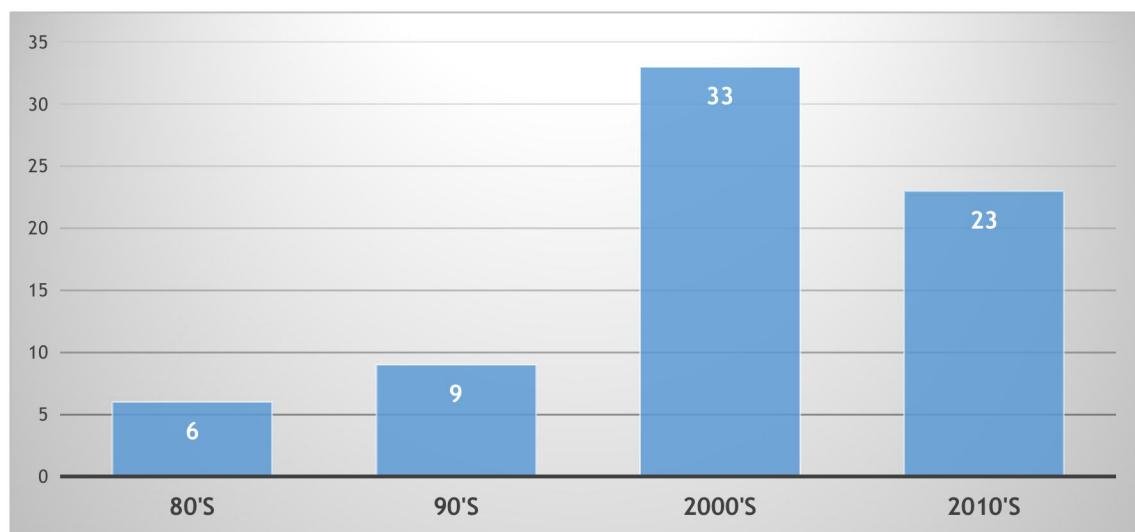
En España, por ejemplo, las líneas de investigación sobre dirección escolar se han ido centrando a grandes rasgos en las tareas y funciones del director/a, su formación, la calidad y complejidad multidisciplinaria de su gobernanza o sobre la aplicación de nuevas tecnologías en la línea pedagógica de los centros, nunca sobre la sucesión en los equipos directivos.

Solo algunos trabajos de Teixidó (2007) a través de su Grupo de Investigación para la Organización de Centros (GROC en catalán) discutieron de manera tangencial algunos aspectos del proceso de relevo en la dirección escolar. En Estados Unidos, sin embargo, se rompió el molde en 1993 gracias a la publicación de Hart "Principal Succession: Establishing Leadership in Schools", cuyo trabajo abordó el relevo directivo en las escuelas americanas desde las teorías de socialización profesional y organizacional.

Tras este gran paso, el ámbito de estudio tuvo un seguimiento pobre e irregular, apareciendo en artículos diseminados o en las tesis doctorales puntuales anteriormente descritas, a pesar de propiciar una triplicación del número de publicaciones en el tópico en la primera década del siglo XXI (ver *Gráfico 3*). El conocimiento disponible aún es insuficiente y disperso y, especialmente en territorio español, inexistente. Y no parece que la situación vaya a mejorar; como se observa en el gráfico, en los últimos años la producción de estudios sobre transición directiva se estancó, aspirando como mucho a repetir los resultados de la década anterior.

¿Cómo deducir la razón de esta perdida de interés por el tema? Si bien podría deberse a reformas educativas y normativas que, de alguna forma, facilitaran la gestión de estos procesos, lo que parece obvio es que su estudio tiene aún un recorrido demasiado incipiente, algo que impide analizar con rigor su evolución. En todo caso, el número de publicaciones es demasiado escaso y diseminado como para establecer una base teórica referente, sólida, y que a posteriori permita mejorar la calidad en la gestión de estos procesos.

Gráfico 3.
Publicaciones analizadas en transición directiva escolar por década.



Fuente: Elaboración propia.

Existe, por tanto, una necesidad imperativa de examinar estos procesos de forma más intensa y profusa para contribuir a llenar el vacío teórico y avanzar en su conocimiento.

Todo ello mediante una necesaria reflexión académica que aporte no solo una actualización en lo que se sabe sobre los problemas de las direcciones noveles, sino también una novedad en este nuevo planteamiento: el impacto de no planificar de forma eficaz el traspaso del cargo.

Realizar un válido diagnóstico de la situación -en este caso, en el contexto de la comunidad de Cataluña- podría servir para dotar a los centros de una serie de herramientas que permitan facilitar su gestión y esquivar así todos los posibles conflictos que pueden generar. De nuevo, para conseguirlo es necesario disponer de esa base teórica bien estructurada y cohesionada que sustente todo lo que sucede en la práctica, siempre dentro del contexto de la escuela pública catalana, a pesar de que todo lo publicado proceda de circunstancias y entornos diversos al que se pretendió analizar minuciosamente.

Este es uno de los peligros que se procuró salvar –los sistemas educativos anglosajones se organizan y operan de modo distinto al español- a través de un proceso metodológico que reuniera rigor, ética, revisión, participación y contraste de los casos analizados, cuya vigencia y representatividad se espera que sean lo bastante sólidos para llevar a cabo inferencias de calado. De hecho, de forma paralela al análisis teórico y bibliográfico, se tuvo que llevar a cabo una fase preliminar del estudio mediante entrevistas con representantes de la Administración o expertos en dirección escolar para poder cotejar lo analizado en las publicaciones anglosajonas con la realidad catalana.

Por lo demás, dado que la investigación se enmarcó en el contexto de la educación pública, el acceso a la información estuvo abierto a todo aquél que lo deseara, facilitando así la obtención de datos y contactos, así como su tratamiento y análisis posteriores. Esto permitió que el estudio fuera viable en términos de acceso al campo e información, de ética, de aproximación a las personas y/o expertos con su pertinente consentimiento y participación, de tiempo, transparencia y de recursos técnicos, todo ello sin que aparecieran exigencias excesivas a nivel logístico y/o económico.

Así, la motivación en la realización de este estudio apareció intrínsecamente a través del reto que suponía establecer cimientos sobre terreno semidesconocido, pudiendo dotar a la investigación de importancia teórica y beneficios prácticos para la comunidad escolar. Es decir, garantizar los propósitos de calidad, innovación y mejora en los sistemas escolares promovidos por la línea del programa de doctorado de Educación y Sociedad.

De esta forma, se entiende este estudio como una primera aproximación a la realidad de estos procesos en Cataluña, buscando, a su vez, propiciar un empujón que de forma prospectiva aliente ulteriores investigaciones, más allá de cubrir las lagunas de conocimiento que hoy en día presenta la literatura especializada iberoamericana, tanto a nivel teórico como práctico.

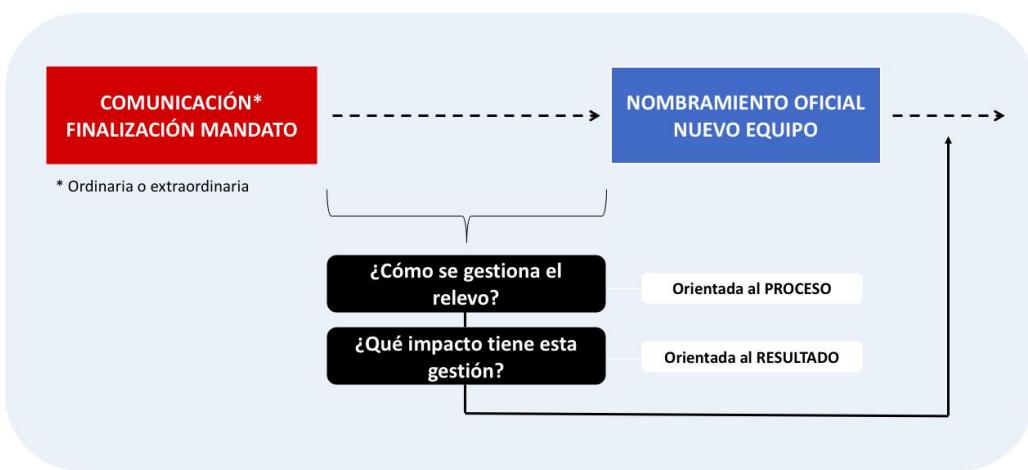
Es esencial que estos estudios no obvien las implicaciones prácticas: una correcta planificación de los relevos directivos podría resolver un gran número de contrariedades, además de ser un ejemplo de salud institucional. He aquí gran parte del potencial de la investigación. Además, de buen seguro, el tópico sugerirá ideas, generará dudas, recomendaciones e hipótesis varias que tras un concienzudo trabajo de investigación y divulgación podrían dar voz a problemáticas relacionadas que precisen ser identificadas y escuchadas.

Las transiciones directivas lo requieren, por muchos motivos, y la elaboración de este estudio espera ser un altavoz que ayude a diseñar protocolos de organización y actuación que faciliten su gestión, promoviendo estos procesos como oportunidades de mejora y fortalecimiento de la institución, a través de una nueva cultura de centro que reconozca la importancia que merecen. Solo de esta forma se actuará de forma responsable, ayudando al equipo novel -destinatario principal de las mejoras en estos procesos- en su etapa de adaptación al nuevo cargo, alejado de sistemas temerarios de apagafuegos derivados de una transición directiva inadecuada, improvisada o incluso, inexistente.

4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Con los antecedentes descritos, la siguiente ilustración muestra las principales preguntas que guiaron la investigación:

Ilustración 2.
Preguntas principales de investigación.



Fuente: *Elaboración propia.*

Las transiciones directivas son procesos realmente espinosos en los que podrían intervenir muchos e importantes componentes que, ya de por sí, son complejos: personas, rutinas, relaciones, contextos, organizaciones, sistemas, leyes, etc. Esto dificulta sobremanera la reducción del problema a una serie de preguntas de investigación ya que, en realidad, el proceso genera interrogantes por doquier, imposibilitando comunicar el problema con toda la riqueza y profundidad que lo caracterizan. Sin embargo, las preguntas clave a partir de las cuales se desarrolló esta investigación son: ¿cómo se planifican y gestionan los relevos directivos en las escuelas públicas catalanas, y qué impacto tiene esta gestión en la institución una vez finalizado el proceso?

A partir de aquí, el análisis de los diferentes atributos del proceso se dividió en diversas unidades de observación susceptibles de estudio, seleccionadas dado su peso en las primeras exploraciones de las diferentes fuentes bibliográficas analizadas. Esto es, la importancia que se le da al fenómeno, sus características, su planificación, su dimensión temporal, los protagonistas que intervienen y su formación para el cargo y el traspaso de información. A continuación, se expone un listado con algunas de las preguntas fundamentales para cada una de estas estructuras de análisis:

Tabla 3.
Preguntas específicas de investigación.

| GESTIÓN DE LA TRANSICIÓN DIRECTIVA | |
|---|--|
| Inicial | ¿Cómo se planifican y gestionan los procesos de transición directiva en las escuelas de primaria en Catalunya, y qué impacto tiene esta gestión en la institución? |
| Importancia | <ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Qué importancia da la comunidad escolar al proceso? ◆ ¿Se considera el impacto que puede tener en la institución? ◆ ¿Cómo y en qué nivel afecta a los alumnos? |
| Características | <ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Cuáles son las principales causas que generan el proceso? ◆ ¿Qué etapas lo forman? ◆ ¿Hay factores que lo condicionen? ¿De qué modo? ◆ ¿Cuáles pueden ser las consecuencias de un traspaso mal gestionado? ¿Y bien gestionado? ◆ ¿Quiénes son los principales protagonistas? |
| Planificación | <ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Se planifica el proceso? ◆ ¿Es necesario planificarlo? ◆ ¿Quién debe planificar el proceso de transición? ◆ ¿Existe algún protocolo de gestión del proceso? ◆ ¿Existen barreras que lo condicionen? ◆ ¿Se evalúan las planificaciones al finalizar el proceso? |
| Participación | <ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Deben participar todos los estamentos de la comunidad escolar o debe estar en manos únicamente del equipo directivo saliente? ◆ ¿Qué papel tienen los representantes del <i>Departament d'Educació</i>? |
| Formación | <ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿El curso de formación para la función directiva es suficiente para adquirir todos los conocimientos necesarios y favorecer la transición directiva sin riesgos? ◆ ¿Proporciona indicaciones sobre cómo llevar a cabo el relevo directivo? ◆ ¿Su duración y amplitud son coherentes con la complejidad que requiere la función directiva? ◆ ¿Está correctamente dispuesto en el plano temporal del curso académico, previo al relevo? |
| Factor Temporal | <ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Con cuánto tiempo de antelación se debe planificar y ejecutar el proceso? |

| GESTIÓN DE LA TRANSICIÓN DIRECTIVA | |
|------------------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿En qué momento del curso debe hacerse el traspaso de información? ◆ ¿El tiempo establecido por la Administración es suficiente para hacer un buen traspaso? |
| Traspaso de información | <ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Qué información debe ser traspasada? ◆ ¿Debe establecerse algún orden de prioridad? ◆ ¿A través de qué canales se traspasará la información? ◆ ¿Quiénes serán los emisores y los receptores? |

Fuente: elaboración propia

Todas estas preguntas nacieron mediante un proceso gradual y reflexivo del estado de la cuestión y sirvieron para dibujar –de forma casi automática- los posibles contornos empíricos y metodológicos de la investigación, además de delimitar sus objetivos. Asimismo, plantear el problema de investigación en forma de preguntas tiene la ventaja de presentarlo de manera directa, minimizando cualquier distorsión (Christensen, Johnson y Turner, 2011). Por tanto, su importancia fue vital no solo en términos de comprensión del fenómeno sino también en el subsiguiente diseño organizativo del estudio.

5. OBJETIVOS

Esta investigación pretendió contribuir a comprender e interpretar mejor los procesos de relevo directivo y, de ser necesario, resolver un problema determinado: la posible desatención de su planificación en los centros educativos de las escuelas catalanas de primaria. Para conseguirlo, era preciso realizar un riguroso estudio diagnóstico de la gestión de estos procesos.

Tabla 4.
Objetivos de la investigación.

| TIPO | DEFINICIÓN |
|------------------|---|
| OBJETIVO GENERAL | Analizar la forma en que los centros escolares públicos de primaria en Cataluña gestionaron los relevos directivos para el curso 2018-2019 y el modo en el que esta gestión tuvo un impacto en la institución, mediante un estudio de casos que permita conocer más a fondo estos procesos y proponer orientaciones para la mejora. |

| TIPO | DEFINICIÓN |
|-----------------------|---|
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | <ol style="list-style-type: none">1. Conocer en profundidad las características de estos procesos según la vivencia, participación y opinión de diferentes personalidades protagonistas dentro de la comunidad educativa.2. Determinar si existe un problema real y generalizado de escasa planificación de los traspasos de poder en las escuelas públicas.3. Conocer la eficiencia de las disposiciones, procedimientos y recursos proporcionados por el <i>Departament d'Educació</i> para gestionar estos procesos, según la percepción de los mismos participantes.4. Examinar el nivel de eficiencia de los cursos de formación para la función directiva como facilitadores del proceso de transición directiva y la posterior inmersión al cargo.5. Elaborar una guía de orientaciones para favorecer la gestión y planificación de los procesos de transición directiva, válidas para ser incorporadas al reglamento de los centros. |

Fuente: elaboración propia.

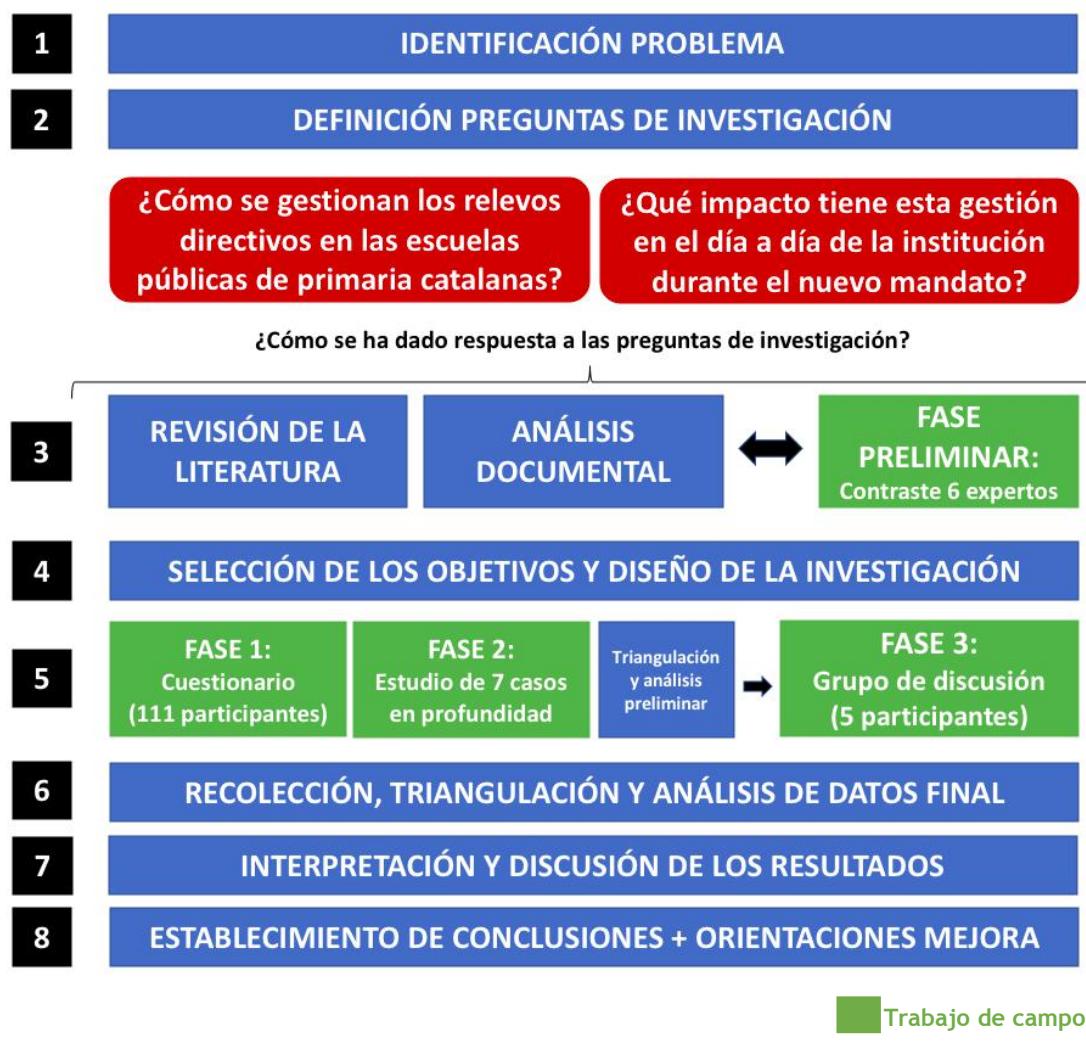
La definición de estos objetivos específicos permitió precisar el camino hasta llegar a la consecución del objetivo general, prescribiendo y subordinando la naturaleza metodológica del estudio. Como se verá, estos objetivos -general y específicos- se evalúan y contrastan al final del estudio junto con las conclusiones para verificar que se dio respuesta al problema examinado.

6. SÍNTESIS DEL PROCESO Y CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Con el fin de proporcionar una mayor perspectiva del proceso de investigación, así como avanzar algunas de las fases que la caracterizaron, se presenta a continuación un resumen esquemático con las principales etapas del estudio desde el momento en el que se identificó el problema de investigación hasta que, tras todo el estudio empírico pertinente, se presentaron las conclusiones del mismo, en conjunto con una serie de orientaciones para la mejora de la gestión de los relevos directivos:

Ilustración 3.

Síntesis del proceso y características del estudio.



Trabajo de campo

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en la *Ilustración 3*, una de las claves del diseño de la investigación está en la incorporación de cuatro fases secuenciales para el trabajo empírico (resaltadas en verde). Esta decisión vino dada como consecuencia de las características propias del ámbito de estudio: el hecho de que los pocos referentes teóricos provinieran mayoritariamente de sistemas educativos anglosajones precisaba una revisión completa y preliminar de la situación y los aspectos normativos en el contexto catalán.

Esta necesaria primera toma de contacto con la realidad de sus escuelas sirvió para orientar el diseño posterior de la investigación, centrado en tres fases más: la aplicación de un cuestionario a una muestra de nuevos directivos para el curso 2018-2019, el análisis profundo de 7 casos en profundidad escogidos de entre los participantes de la primera fase de cuestionario, y una última fase que, tras la triangulación y análisis de todos los datos obtenidos hasta el momento, tuvo como objetivo esbozar unas primeras conclusiones en un grupo de discusión formado por expertos en la materia.

7. SÍNTESIS TEMPORAL DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

La investigación, enmarcada en los estudios de doctorado de la Universidad de Barcelona para la línea de Educación y Sociedad, se planificó en base a una dedicación completa de 3 años, empezando en octubre del 2017, y con el límite, por tanto, a finales del año 2020.

Tabla 5.
Organización temporal del estudio.

| CURSO | INTERVALO |
|----------|--|
| 1r CURSO | Octubre 2017 – Octubre 2018 |
| 2º CURSO | Octubre 2018 – Octubre 2019 |
| 3r CURSO | Octubre 2019 – Diciembre 2020 ¹ |

Fuente: elaboración propia.

Durante el primer año, y tras las pertinentes reuniones con los directores de tesis, se establecieron la pregunta de estudio, su justificación, así como los objetivos de este, un plan inicial de investigación, el abordaje de toda la revisión literaria y documental sobre el ámbito de estudio, la redacción de parte del marco teórico con la información analizada pertinentemente y, por último, se dio inicio a algunas de las entrevistas de la fase preliminar del estudio.

¹ El periodo se amplió como consecuencia del estado de alarma aplicado por el gobierno durante la pandemia del covid-19.

A lo largo del segundo año, y gracias a la finalización del marco teórico junto con las últimas entrevistas de la fase preliminar, se definieron los pilares de la investigación, llevando a cabo el diseño y la ejecución de la primera y segunda fases (cuestionario y entrevistas de los casos analizados en profundidad).

Finalmente, el tercer y último año de matriculación se dedicó a redactar y estudiar en profundidad todos los datos obtenidos para establecer, en última instancia, unas conclusiones principales que serían presentadas al grupo de discusión de la tercera fase. Finalizada esta etapa, se procedió a completar el análisis de los datos y redactar las conclusiones finales del estudio, como pasos previos a la revisión, el cierre del documento final y su depósito en la universidad.

Planteado y justificado el problema de investigación, sus objetivos y las líneas maestras de su diseño, se presenta a continuación todo el análisis y revisión del estado de la cuestión. Para tal fin, se creyó conveniente iniciar esta parte examinando los pocos antecedentes que existen en el abordaje de esta temática.

A continuación, se contextualiza el estudio en el marco de su ámbito territorial, centrándose en los ejes de la función directiva, así como de la gestión del cambio en las mismas. Seguidamente, se discuten de forma más profusa las aportaciones clave de los principales autores/as en cuanto a las dimensiones fundamentales que intervienen, definen y caracterizan las transiciones directivas. En última instancia, se cierra el capítulo con un resumen de las conclusiones principales de todo el análisis teórico.

Segunda Parte

MARCO TEÓRICO

1. Preámbulo
2. Antecedentes en el estudio del relevo directivo
3. La dirección en el sistema educativo español
4. El cambio en las instituciones educativas
5. Rotación en la función directiva
6. Transición directiva
7. Transición directiva: Protagonistas
8. Transición directiva: Gestión
9. Cierre del marco

1. PREÁMBULO

Hablar de *transición*, *sucesión* o *relevo directivo* es hablar de un proceso planificado en el que la institución toma un conjunto de decisiones y acciones en aras de reemplazar al equipo al cargo. Su organización se inicia desde el instante en el que se confirma la renuncia o finalización del mandato hasta que el relevo toma el mando de forma efectiva, una vez superado un periodo de adaptación e inducción tanto profesional como relacional. Originario del latín, *transitio*, -traspaso, cambio- es el término comúnmente empleado para definir la evolución progresiva de un estado a otro. Esta definición se aproxima considerablemente a la percepción más arraigada del proceso como un mero traspaso de poderes. Sin embargo -y este fue uno de los pilares de la investigación- es mucho más que eso.

Las transiciones directivas tienen su contexto, unas causas, unos objetivos claros, diferentes etapas, varios agentes implicados, consecuencias, resultados, etc. Una institución que desconoce la importancia en la gestión de estos cambios puede poner en riesgo su propia estabilidad tendiendo peligrosamente hacia la toma de decisiones basada en la improvisación. Este tipo de actitud hacia el traspaso se apoya en la concepción errónea del proceso como un mero evento en el transcurso de la vida de una institución: un simple episodio temporal. Son pocos los que reparan en la magnitud del proceso como una oportunidad única de renovación y crecimiento (Wolfred, 2002).

Así, conocer a fondo los procesos de transición directiva en las escuelas públicas requiere no solo de adentrarse en la médula espinal del tejido organizativo de las mismas, sino de penetrar también de forma holística en la figura del director/a y su equipo al completo, la realidad directiva actual en términos de ejercicio de su gobernanza, en el contexto socioeducativo en el cual desarrolla su función, así como en el impacto que ésta tiene para con el resto de la institución. Esto supone, en resumen, entender el rol colegiado del equipo directivo -siempre en el contexto actual- como paso previo a la comprensión de la trascendencia de su relevo. Un relevo que comporta un cambio sistémico en la escuela y en cada una de las redes que, como organización, la configuran. Todo este contexto del estado de la cuestión directiva representa, a modo de introducción, la primera parte del estudio.

A continuación, se da paso al estudio del cambio dentro de las instituciones escolares; desde las resistencias que comúnmente genera hasta las formas, políticas y estrategias que los centros emplean para su gestión efectiva. En este caso, el relevo directivo se puede presentar como un acontecimiento esperado con impaciencia (para unos) o como un proceso inoportuno e improcedente (para otros tantos). Pero un cambio trascendental, al fin y al cabo. Por tanto, la actitud hacia el mismo estará alineada e influenciada por las expectativas de unos y otros, ejerciendo de obstaculizadores o facilitadores del cambio según se perciba, y siendo necesario, como resultado, establecer una cultura institucional que no ponga palos en las ruedas de la transformación.

En definitiva, es de menester que los centros escolares tengan una visión concebida para la gestión de estos procesos, actuando de forma acorde a la misma en aras de no provocar disrupciones en lo que debería ser una evolución natural de los cambios directivos. Cuando estos son frecuentes o se pretende analizar su progresión en términos de incremento o disminución, es necesario examinar el tópico de la rotación directiva: sus causas, el impacto que tiene en las escuelas, así como todos los mecanismos para asegurar la permanencia en el cargo. Esta estabilidad dependerá en gran medida del estilo de liderazgo que se haya asumido. Es por ello que para esta investigación se abordaron dos de sus tipos más novedosos, el distribuido y el sostenible, como las herramientas más eficaces contra el aumento de la rotación directiva.

Posteriormente, el siguiente bloque del fundamento, centrado de forma íntegra en las diferentes dimensiones de la transición directiva, asume el reto de establecer, en un primer lugar, las líneas maestras de estos tipos de cambio organizativo mediante la comprensión de estos, los diversos tipos y etapas que los conforman, así como el impacto que tienen en la escuela. Seguidamente se describen los diferentes protagonistas que forman parte del proceso incidiendo en su rol, importancia y trascendencia de cara a la efectividad en la gestión del relevo, cuyas propiedades y particularidades conforman, en último lugar, el análisis del proceso tanto en lo que se refiere a aspectos como la dimensión temporal, la planificación, el traspaso de poder, la acogida al nuevo cargo o a la evaluación colegiada de todo ello.

A lo largo de los siguientes epígrafes, por tanto, se discute la base de todo el proceso transitivo; desde la concepción del cambio en las organizaciones educativas actuales hasta los entresijos en la gestión del traspaso de poderes. Todo ello con el objetivo de sustentar teóricamente la investigación y discernir si las teorías existentes sugieren una respuesta -aunque sea parcial- a las preguntas de este estudio.

Es conveniente recordar -como se explicita en la justificación del estudio- que la gran mayoría de literatura revisada sobre este tópico -a pesar de ser escasa e incipiente- provino de publicaciones anglosajonas (Estados Unidos, Canadá, Australia, Reino Unido y Nueva Zelanda) cuyos sistemas educativos -en estos procesos, más similares a la escuela de titularidad privada- han permanecido descentralizados a pesar de las crecientes regulaciones e intervenciones estatales y federales, gozando de mayor autonomía para gestionarlos (García Garduño et al., 2011).

2. ANTECEDENTES EN EL ESTUDIO DEL RELEVO DIRECTIVO

El estudio del relevo directivo tuvo como objetivo principal descubrir si la sucesión *per se* podía afectar a las instituciones escolares de modo predecible y, también, determinar hasta qué punto este proceso les podía ser beneficioso (Hart, 1993). No obstante, investigaciones recientes coinciden en que -pese al creciente auge en el estudio del ejercicio de la dirección escolar- la sucesión directiva y/o su planificación no han sido materias analizadas de modo sistemático (Zepeda et al., 2012), llegándose a calificar el estudio, incluso, de "moribundo" (Hart, 1993, p. 10).

Aun cuando los estudios sobre dirección escolar se remontan a finales del siglo XIX - siendo los países anglosajones los principales difusores- la literatura vinculada a los procesos de transición directiva es sorprendentemente joven. Conceptos como *socialización organizacional* en el acceso a la dirección no aparecen hasta finales de la década de los setenta con los trabajos de Greenfield (1977). En ellos, el autor se centró de forma específica en la fase de adaptación de las direcciones estadounidenses novedosas, así como en sus relaciones personales dentro de las escuelas.

Pocos años más tarde, Miskel y Cosgrove (1985) sentaron las bases para el estudio de la sucesión directiva al considerar que ésta puede enriquecer el conjunto de conocimientos sobre la administración escolar (Parylo y Zepeda, 2015).

De hecho, propusieron un modelo de relevo efectivo analizando cada parte de su planificación, pues consideraron que los cambios reiterados de liderazgo escolar son disruptivos para el óptimo funcionamiento de la escuela y, en última instancia, para el rendimiento de los estudiantes (Miskel y Cosgrove, 1985). A su vez, concluyeron en que estos esfuerzos no son suficientes por sí mismos sin el liderazgo y la participación activa de la Administración educativa.

A principios de la década de los noventa, Hart (1993) analizó y teorizó sobre el relevo del director/a escolar en su libro *Principal Succession: Establishing Leadership In Schools*, a la vez que remarcó la importancia de planificar los períodos de transición. Su modelo de investigación surgió del estudio de cuatro ramificaciones transversales: 1) la búsqueda de los efectos de la sucesión (aislados del impacto general del liderazgo y de los factores individuales, sociales y contextuales que la afectan), 2) el uso de la sucesión para determinar el tiempo de permanencia de los directores/as (aislando el impacto del liderazgo en el rendimiento organizacional del ejercicio del cargo), 3) el estudio de las variables personales, sociales y organizacionales interactuando durante la sucesión y 4) el trazado de las etapas por las cuales el proceso de sucesión tiene lugar en el tiempo.

Esta publicación sigue siendo a día de hoy una de las pocas que trata la sucesión directiva conceptualmente dentro del ámbito escolar y por ello representó una de las principales referencias de consulta. Hart (1993) desarrolló el término *socialización* y señaló que el relevo directivo afectaba a todo el trabajo en y para la escuela (García Garduño et al., 2011) creando un periodo de aprehensión y temor a lo desconocido, y siendo la socialización, la orientación, el desarrollo profesional, el *mentoring* y la evaluación los pilares en la mejora de estos procesos (Cieminski, 2015).

Gracias a ese importante esfuerzo, con el paso de los años verían luz algunos estudios más, especialmente a principios del siglo XXI, en los que principalmente se otorgaba a la gestión de la sucesión un papel determinante en el éxito escolar y la sostenibilidad de los centros (Normore, 2004; Hargreaves, 2005b; Hargreaves y Fink, 2006b; Fink, 2010) a pesar de que no se examinaran a fondo las acciones propias del proceso de planificación (Zepeda et al., 2012). Otros autores se centraron en la experiencia de los nuevos directivos durante su primer año (Berry, 2004; Glasspool, 2007), el impacto que puede causar el relevo directivo en la escuela (Martínez, 2007; Meyer et al., 2009; Meyer y Macmillan, 2011) o la organización del cambio de poderes (Bartlett, 2011; Berrong, 2012; Bengston et al., 2013).

Gran parte de la información obtenida de todos estos estudios era experiencial o anecdótica, reiterando la necesidad de llenar el vacío entre teoría y práctica de los procesos de sucesión (White y Cooper, 2011). En España, solo algunos trabajos de Teixidó (2007), a través de su Grupo de Investigación para la Organización de Centros (GROC en catalán) discutieron de manera tangencial algunos aspectos del proceso de relevo en la dirección escolar.

Se puede afirmar, por consiguiente, que si hay una idea común entre toda la literatura publicada es la necesidad de explorar con mayor detenimiento todos estos procesos (Hart, 1993; Fink y Brayman, 2004; Hargreaves y Fink, 2006ab; Fink, 2011). Casi cuatro décadas después de que se mencionaran por primera vez en el ámbito académico, la situación no ha variado significativamente; si bien los estudios sobre transición directiva están sobre la mesa -tal y como se ha dicho, diseminados y poco cohesionados- la difusión del mensaje no parece alcanzar un objetivo instrumental: solo unos años atrás, autores como Parylo y Zepeda (2015) aseguraron que pocos centros planifican sus relevos de forma estratégica, actuando de forma temeraria y poniendo en riesgo la estabilidad institucional de los centros.

3. LA DIRECCIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

3.1 La gobernanza desde el seno de las organizaciones educativas

Los centros escolares tienen una naturaleza y características propias que los diferencian claramente de otros tipos de organizaciones. La complejidad de los sistemas educativos -que a la vez, abarcan diferentes subsistemas interdependientes- hace del logro de una gobernanza eficaz y eficiente una tarea realmente delicada y difícil (López Rupérez et al., 2017), algo que no debe olvidarse antes de examinar la calidad de la dirección escolar o sus resultados.

Eso no es óbice para discutir que la calidad del sistema educativo depende de la calidad de su gobernanza, de la política educativa y de los que diseñan la estructura funcional del sistema (Celorio, 2018). A decir verdad, reflexionar sobre la dirección en un centro escolar dependerá en gran parte del momento en el que uno se haga las preguntas. Parece evidente, pues, que ante los retos cambiantes de la sociedad actual y que, a su vez, definen el centro escolar como un sistema abierto, la función directiva demande cada vez más el desarrollo de competencias profesionales para darles respuestas adaptativas (Silva et al., 2017).

En España, esta complejidad aumenta si se considera la dificultad de hacer compatible el modelo organizativo burocrático y estructural que propugna la legislación con la repetida queja de ausencia de poder real de sus directivos para tomar decisiones relevantes -la injerencia e intervención por parte de las autoridades nacionales, locales o regionales puede percibirse como una imposición alejada de las necesidades reales de los centros y una carga de trabajo adicional para directivos y profesorado (Caldwell y Spinks, 2013)-.

Tampoco se debe perder de vista la anteriormente mencionada peculiaridad de las instituciones escolares, de las que se espera respuestas a infinidad de requerimientos y expectativas (Antúnez, 2008) a pesar de presentar todos los rasgos nucleares característicos de un sistema altamente complejo, multinivel, no lineal y dinámico (López Rupérez et al., 2017).

Aparece entonces la importancia del conocimiento experto de los sistemas educativos y de sus mecanismos internos como organización: la concepción, fundamentación, implementación y evaluación en la formulación de políticas educativas o sus decisiones están condicionadas por la riqueza del marco conceptual del que dispongan sus autores (Fazekas y Burns, 2012).

Por ende, es preciso que los gobiernos conozcan la organización desde dentro y adviertan el dinamismo del sistema educativo con el fin de transferir apoyo, información, conocimientos y competencias relevantes, descentralizadas, en aras de facilitar actuaciones eficaces y buenas prácticas en los ámbitos de dirección local (López Rupérez et al., 2017) y teniendo -en palabras de Valle (2013) - una clara voluntad de contar con verdaderos directivos y no con meros brazos ejecutores de sus políticas. A modo de síntesis son útiles las palabras de Silva et al. (2017): "si el objetivo es capacitarlos [a los directores/as], lo primero que habrá que hacer es conocer qué es lo que hacen día a día" (p. 115).

3.2 La profesionalización de la función directiva

Dada la evidente complejidad, intensificación y diferenciación de las tareas propias de la función directiva, por ejemplo, en comparación a la docencia, la profesionalización de la figura del director/a ha centrado gran parte de los últimos esfuerzos normativos (y también de asociaciones de directivos como AXIA -Associació de Directius de l'Educació Pública de Catalunya-, RedAGE -Red de Apoyo a la Gestión Educativa- o FEDADI -Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos-) en aras de reclamar una mayor identidad profesional que les permita ejercer con significativa autonomía y recursos.

Esto es así debido a una dualidad de las funciones de la persona que asume la dirección, que implica un determinado nivel de conocimientos y habilidades que no deben pasar desapercibidos: la función de gestión por un lado y el liderazgo educativo por el otro (Toledo et al., 2016). En resumidas cuentas, el ejercicio directivo es un cargo con sobrada entidad como para no ser reconocido como profesión. De hecho, el liderazgo escolar junto con la autonomía y la gobernanza, es considerado un elemento clave de la profesionalización de directivos y docentes (OCDE, 2020).

Una autonomía que, como la misma Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sentencia en el anterior informe, es necesaria “para que los líderes escolares puedan tomar decisiones sobre los aspectos que influyen en su día a día, y crucial para ofrecer una educación de calidad y acorde con el contexto del centro” (p. 38-39), puesto que el personal de las escuelas está mejor posicionado para adaptar su gestión a las necesidades del alumnado y de la comunidad educativa local (Hanushek et al., 2013).

No obstante, el último informe del Consejo Escolar del Estado tiene una opinión diversa, según su propia propuesta 102b en el informe 2019 (Consejo Escolar del Estado, 2019): “la autonomía de los centros tiene un límite infranqueable que la Administración debe garantizar” (p. 585). El problema es que, tras varias décadas -y con ellas, varias reformas educativas- no parece haber un consenso en el debate de la gobernanza, de la autonomía, ni de la profesionalización de la función directiva.

Si bien es cierto que en las últimas leyes educativas se ha tendido más hacia esta singularidad dejando atrás una concepción más asamblearia y participativa del rol directivo, puede que ni la calidad ni especificidad en la formación recibida ni las estructuras de autoridad para ejercer el cargo están suficientemente definidas, obstaculizando, por ende, la labor e identidad profesionales de la persona que asume la dirección. Todo ello, unido a la mala remuneración, la carga de trabajo, la poca capacidad de decisión y el poco reconocimiento social, pueden contribuir a la disminución de candidaturas al puesto, como consecuencia del poco atractivo que atesora el ejercicio directivo.

Una de las aportaciones que han aparecido en los últimos años con el fin de contrarrestar esta situación de indefinición del concepto de dirección es la de Teixidó (2007), que propuso dos estilos de profesionalización directiva: una *profesionalización absoluta*, centrada en un status propio con voz propia, sindicato de directores, representación como colectivo, etc. y una *profesionalización sociopolítica*, caracterizada por la temporalidad en el cargo y la compaginación con la docencia con el fin de mantener una mayor proximidad con el colectivo del cual procede.

Es decir, una posición centrada en la búsqueda de consensos con los diferentes estamentos y protagonistas de la comunidad educativa. En todo caso, y como aseveró el mismo autor, el reto consiste en buscar una armonía entre las exigencias necesarias de la profesionalización y el principio de participación imprescindible en la organización del sistema escolar. A este respecto, vale la pena resaltar las palabras de Toledo et al., (2016):

El principal punto de debate reside (...) en valorar la conveniencia de hacer de la dirección una profesión, tal y como sucede en otros países de nuestro entorno. Quienes defienden el cambio argumentan que conviene una dirección escolar fuerte, con capacidad para tomar decisiones con criterio propio, con independencia del estamento docente, orientada a cumplir los objetivos del sistema. Y para ello consideran indispensable su consolidación laboral. Quienes no lo ven tan claro argumentan que atenta contra el fundamento básico de la educación: la participación y la implantación de profesores, familias y alumnos en un proyecto común, adecuado a cada realidad; y, también, anticipan las disfunciones y posibles usos indebidos que podrían derivarse del nuevo modelo. Pero ¿es incompatible un modelo de dirección participativa y la profesionalización de la función directiva? (p. 171).

Para estos autores, la solución se concentra en cuatro puntos clave: a) definir un perfil no politizado que delimita las competencias básicas para dirigir con eficiencia la tarea directiva, b) proporcionar a los directivos un marco donde puedan desarrollarse profesionalmente (formación previa y continua), c) dotarles de capacidad de actuación y decisión y d) desarrollar dinámicas de reflexión continuada que permita la actualización y adaptación de la función directiva. Estas últimas ideas, si bien no determinantes, podrían ser razonablemente útiles no solo para facilitar el proceso de inducción de los nuevos miembros directivos, sino también para dotar a los equipos de ciertas estructuras para la gestión del relevo. Estos elementos también han orientado el diseño del estudio que se presenta.

3.3 La realidad directiva en el sistema educativo actual

Con todo, el panorama educativo en el estado español ha estado mostrando evidentes señales de reprobación por gran parte de la comunidad que lo forma. Actualmente a la espera de aprobar en el Congreso una nueva ley educativa (LOMLOE, Ley Orgánica de Modificación de la LOE), las altas tasas de abandono escolar, los mediocres resultados en los informes de evaluación del rendimiento académico, el descontento generalizado de unos profesionales que demandan mejoras salariales, de recursos, de autonomía o los recortes presupuestarios -una lectura de las asignaciones presupuestarias de la Generalitat en Catalunya indica claramente un recorte en materia educativa del 10% en 2017 en relación al 2010 (especialmente en las partidas de equipamiento escolar, programas y soporte educativo, gastos para el funcionamiento de los centros y formación del personal docente) a pesar de que las matriculaciones aumentaran a su vez en un 10% (Tascón, 2018)-, no parece un escenario nada alentador para una sociedad que habrá vivido siete grandes reformas educativas en periodo democrático. Especialmente teniendo en cuenta que, como se ha ido demostrando, los cambios legislativos continuos provocan incertidumbre a la hora de interpretarlos y aplicarlos (Charo et al., 2013).

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Ministerio de Educación y Ciencia, 2013), penúltima de estas leyes educativas modificando la anterior -la Ley Orgánica de Educación (LOE)- y en la que se enmarca esta investigación, generó un rechazo social sin precedentes desde que se presentaran los primeros borradores². Una ley con la que la dirección asumía escasas competencias curriculares y

² Todos los partidos de la oposición se comprometieron a derogar la Ley Educativa toda vez que existiera una mayoría parlamentaria alternativa.

pedagógicas, ejerciendo básicamente un rol de perfil ejecutivo; sin ir más lejos, en el documento solo aparece una vez la palabra *liderazgo pedagógico*, a diferencia de las dieciséis veces que aparece la palabra *gestión* (Cantón, 2013), a pesar de que en documentos como el Informe 2019 del Consejo Escolar del Estado se afirme que la LOMCE vino a reforzar el estatus institucional de la dirección escolar de los centros públicos, propiciando el liderazgo pedagógico de la dirección y ampliando sus competencias (Consejo Escolar del Estado, 2019).

Sea como sea, el descontento general llevó al entonces Ministro de Educación, Íñigo Méndez de Vigo, a reconocer que todo ese repudio hacía inviable la supervivencia de la ley -promulgada por su antecesor-, llegando a derogar algunas de sus medidas a través de reformas legislativas parciales. Entretanto, y mientras no se aprueba definitivamente la LOMLOE, se sigue aplicando la LOMCE, una ley que modificó el modelo directivo de los centros públicos y que concedía mayores competencias al director/a en la toma de decisiones, restándoselas al Consejo Escolar, cuya participación y funciones como órgano pasaban a ser meramente "consultivas" y dejando en manos de las Administraciones educativas la composición de la mayor parte de la comisión responsable de la selección de los directores/as (un 70%). Una centralización que no existía con la LOE, cuyos criterios estaban más orientados a la participación de la comunidad educativa de los centros.

Ante este escenario de inestabilidad político-educativa y de necesidad de reformas y mejoras del sistema, es pertinente recordar unas palabras de Antúnez que aún hoy son vigentes (Antúnez, 2008):

Se pide a la escuela que proporcione instrucción, habilidades de todo tipo, que sea capaz de transmitir determinados valores, de interiorizar a sus alumnos unas determinadas normas, de fomentar un conjunto de actitudes, que se relacione adecuadamente con el entorno, que se administre, que se gobierne, que se autoevalúe, que integre en su labor a otros miembros de la comunidad escolar, que dé respuesta adecuada a la diversidad, que genere prestaciones de carácter complementario y asistencial, que solucione sus conflictos, que... ¿No son demasiadas demandas ?, ¿no será difícil dar satisfacción a todas cuando, además, todo este conjunto de requerimientos suele formularse a un nivel de definición ambiguo y sobre los que fácilmente puede haber discrepancias o falta de consenso? Pocas organizaciones, por no decir ninguna, tienen planteados tantos propósitos y tan diversos. (p. 22)

Algo que corroboraron otros autores como Stronge (1993), Behar-Horenstein (1995), Lyons (1999), Whitaker (2003), Davis et al., (2005) Hargreaves y Fink (2006a, 2006b), Catano y Stronge (2006), o Niesche (2010) al garantizar que el rol del directivo escolar se ha vuelto más exigente debido al incremento de las demandas en responsabilidad: se espera que sean mucho más que directores/as.

En efecto, la escuela de hoy sufre la enorme presión de los cambios y la adecuación permanente al ritmo vertiginoso que le marca la sociedad de la que es deudora (Álvarez, 2003) pero, si de verdad se desea una mejora de la calidad de los centros escolares, es absolutamente imprescindible que las Administraciones educativas apuesten por definir un perfil directivo acorde a la realidad de los centros (Rodríguez, 2017). Algo que no sucedía con la LOMCE, cuyos fundamentos para cubrir las necesidades del sistema educativo parecían basarse en concepciones ideológicas (incluso afirmándose así en los informes anuales del ya mencionado Consejo Escolar del Estado).

En ese contexto, la peculiaridad de la situación en la que se encuentran las personas que asumen la dirección, entre los intereses del macrosistema (la Administración educativa), las necesidades del microsistema (la escuela) y el dinamismo de la sociedad hace que surjan situaciones de tensión y de contraposición de intereses, cuya repercusión tiene un impacto directo en la labor de la dirección escolar (Teixidó y Bofill, 2007) y a la que hay que agregar las múltiples tareas propias de la función directiva.

Afortunadamente, las nuevas direcciones que se han ido conformando como resultado de la evolución histórica y social en los distintos países europeos a lo largo de las últimas décadas son profesionales con otra sensibilidad, más preparados y formados en diferentes ámbitos de gestión para afrontar los retos y desafíos de esta sociedad en continuo cambio, más rica, contradictoria y compleja que la precedente (Álvarez, 2003).

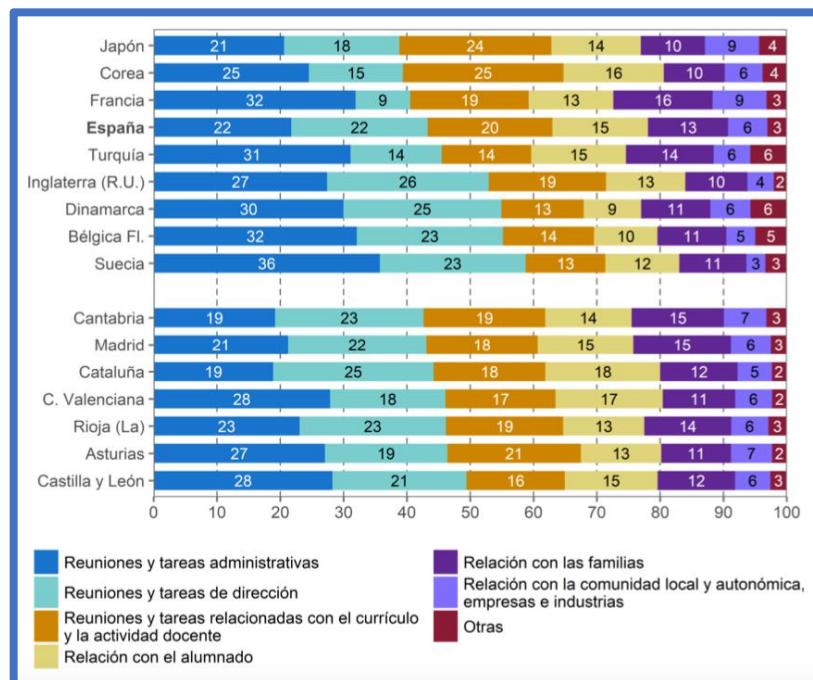
No hay que olvidar, sin embargo, que el ejercicio de la dirección es el resultado de una construcción compartida entre el equipo directivo y las personas con quien interacciona, dado que todos ellos deben mostrar compromiso y competencia en los asuntos colectivos, pensar en las necesidades y el futuro de su centro y ver la mejor manera de contribuir a ello (Teixidó, 2012).

Una buena forma de conocer el estado actual de la dirección en escuelas de primaria (y del perfil de las personas que asumen esos cargos) en Cataluña, es analizando una de las últimas publicaciones que examina su realidad en profundidad: el informe TALIS 2018, un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el cual docentes y directores/as llenan una serie de cuestionarios relacionados con aspectos como la formación docente que absorbieron, sus creencias y prácticas docentes, la evaluación de su trabajo, la retroalimentación y el reconocimiento que recibieron, el liderazgo escolar o la gestión directiva, entre otros. En la edición del 2018 participaron 15 países (para educación primaria) durante una prueba realizada de marzo a abril de ese año. En España, de una población objetiva de 13.305 directores/as de primaria, participaron 436.

Según el informe -en sus dos volúmenes publicados a lo largo del 2019 y del 2020 (OCDE, 2019, 2020)- un porcentaje cercano al 71% de los puestos de dirección estaban al cargo de mujeres. Los directores/as tenían un promedio de edad de 50 años. Su experiencia docente media era de 25 años mientras que la directiva era de 9 años. En cuanto a la distribución del tiempo de trabajo semanal de los directivos, puede observarse en la siguiente ilustración como el mayor tiempo lo copaban las reuniones y tareas de dirección, ocupando un 25% del tiempo, seguido de las tareas administrativas con un 19%. A la relación con el alumnado -cuyo promedio por clase era de 25 estudiantes - se le dedicaba un 18% del tiempo semanal.

Ilustración 4.

Distribución, en porcentaje, del tiempo de trabajo de dedicación de los directores/as de Educación Primaria.



Fuente: TALIS 2018. Volumen 1.

En cuanto a aspectos relacionados con la autonomía de los centros, solo un 23% de los directores y directoras aseguró que tenía autonomía para tomar decisiones en al menos 6 de las 11 siguientes tareas:

Ilustración 5.

Indicadores de autonomía de los centros educativos del informe TALIS 2018.

1. Personal.
 - a) Selección o contratación del profesorado.
 - b) Despido o suspensión temporal del profesorado.
2. Presupuesto.
 - c) Determinación del salario inicial del profesorado y de escalas salariales.
 - d) Determinación de los aumentos salariales del profesorado.
 - e) Decisiones relativas a las asignaciones presupuestarias dentro del centro.
3. Políticas escolares.
 - f) Establecimiento de las políticas y medidas disciplinarias al alumnado.
 - g) Establecimiento de las políticas de evaluación al alumnado, tanto de las nacionales como de las autonómicas.
 - h) Aprobación de la admisión del alumnado en el centro.
4. Planes de estudio y políticas de enseñanza.
 - i) Elección de los materiales pedagógicos que se utilizan.
 - j) Establecimiento del contenido de los cursos, tanto de los currículos nacionales como de los autonómicos.
 - k) Decisión de los cursos que se imparte.

Fuente: TALIS 2018. Volumen 2.

El informe también recoge la opinión de los directores y directoras -obviamente para escuelas de titularidad pública- en cuanto a participación en actividades de liderazgo pedagógico directo (colaborar con docentes para resolver problemas de disciplina, confirmado por un 69% de la muestra, o la observación del proceso de enseñanza en las aulas, un 29%) y en el indirecto (llevar a cabo acciones para la mejora de las destrezas de los docentes, un 58%, o asegurarse de que los docentes se sientan responsables de los resultados de sus estudiantes, un 75%). Por lo que respecta a liderazgo relacionado con actividades administrativas, un 76% declaró revisar informes y procedimientos administrativos, mientras que un 59% manifestó resolver problemas relativos a los horarios de clase -seguramente, debido a que suele ser la jefatura de estudios quien se encarga de este punto-.

Para la participación de los directores/as en “liderazgo relacionado con el sistema educativo fuera del centro”, un 58% de la muestra aseguró proporcionar a las familias toda la información necesaria y requerida, mientras que un 33% declaró colaborar con equipos directivos de otros centros. En este sentido, un 53% de los participantes afirmó que las familias estaban involucradas en las actividades del centro, a la vez que en un 86% de los casos, el centro escolar solía cooperar con la comunidad local.

Por lo que respecta a los indicadores de apoyo recibido a los directores/as, un 88% aseguró estar satisfecho con el soporte recibido por parte de la plantilla. No se mostraron tan conformes con aquél recibido por las autoridades locales, autonómicas o nacionales, pues un 77% afirmó necesitar más apoyo por su parte. Por último, un considerable 32% indicó no tener ninguna influencia en decisiones que son importantes para su trabajo.

En relación con la participación en actividades de desarrollo profesional durante los últimos 12 meses, los directores y directoras en Cataluña que formaron parte en el estudio declararon en un 92% haber participado en cursos/seminarios sobre las materias, métodos de enseñanza o temas pedagógicos, un 48% en cursos o seminarios sobre liderazgo y un 70% en alguna conferencia sobre educación. El cuestionario TALIS incluyó también una pregunta a los directores/as sobre aquellas áreas en las que observaban una mayor necesidad de formación. En Cataluña, fomentar la colaboración entre docentes (24%), la gestión de los recursos humanos (20%) y fomentar la equidad y la diversidad (19%) fueron las respuestas más repetidas.

En cuanto a los problemas que pueden obstaculizar la calidad de la enseñanza, un 47% de los directores y directoras destacó la escasez de personal de apoyo como el inconveniente más común al que se enfrentan. El informe también analizó la seguridad en los centros educativos, remarcando que Cataluña -a diferencia del resto de España- presentaba el porcentaje más alto incidentes relacionados con vandalismo y robo (2,4%) o intimidación e insultos a la plantilla del centro (2,4%).

Muchos de estos indicadores hacen referencia a dimensiones que, sin duda alguna, tienen un impacto en la gestión del relevo o en la posterior etapa de adaptación de los nuevos equipos: la cantidad de tiempo atendido a gestiones administrativas, la -quizá-suficiente autonomía para gestionar sus propios recursos, la representación institucional dentro de cada elemento de la comunidad educativa (familias, ayuntamiento local, etc.), el escaso soporte de la Administración, la calidad de la formación o los obstáculos para el ejercicio efectivo del cargo. Todo ello se analizará en futuros capítulos del estudio, tanto a nivel teórico como empírico.

3.4 El impacto de la función directiva en la institución

Con el fin de poder comprender con mayor precisión la transcendencia de los traspasos de poder es imprescindible conocer la influencia que ejerce la función directiva -en concreto, el director/a- en el seno de una institución educativa (Mascall et al., 2011). Según Hargreaves y Fink (2003), el impacto de la persona que asume la dirección en las escuelas está enormemente influenciado tanto por los equipos predecesores como por los sucesores del mandato, sean conscientes de ello o no. Esta aseveración da sentido por sí sola al análisis meticoloso de los relevos directivos, pues su incorrecta planificación y gestión podrían determinar gran parte del éxito o fracaso -a nivel institucional- de la gobernanza de los equipos directivos.

No en vano, -y a pesar de que la influencia de la dirección en la escuela fue desconocida durante mucho tiempo- un gran número de investigaciones evidenciaron el gran impacto de los directivos en la cultura, las condiciones y la instrucción en la escuela (Sergiovanni, 2000; Norton, 2002; Waters et al., 2003; Cotton, 2003; Leithwood et al., 2004; Marzano et al., 2005; Ross y Gray, 2006; Janarette y Sherretz, 2007).

De forma más específica, indicaron que su función genera un impacto significativo tanto en las mejoras escolares como en el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood et al., 2004; Murphy et al., 2006; Halligner y Heck, 2013) a través de dos importantes senderos: el apoyo y desarrollo de los docentes y la implementación de procesos organizativos eficientes (Davis et al., 2005).

Queda patente, pues, que sus actuaciones pueden reverberar en cada ámbito del centro escolar, estimulando a cada uno de los profesionales que lo forman, con nuevas visiones o renovadas ideas. En este sentido, pueden incluso llevarlos a niveles de rendimiento nunca antes considerados (Bartlett, 2011) o pueden ser determinantes para generar asombrosos grados de pertenencia y motivación institucional, si nos ceñimos a la figura del profesorado.

Por otro lado, como educadores, pueden transformar las vidas del alumnado y con ello a la sociedad. No obstante, este poder reformador puede causar el efecto opuesto si no se cuenta con un liderazgo adecuado, en un contexto adecuado y en un momento adecuado. Tal y como manifestaba Antúnez (2008), dirigir supone influir en la conducta de otras personas para que hagan unas determinadas acciones que, sin esa influencia, seguramente no harían. Para tal, se necesita un poder en el que apoyarse.

Toda esta influencia de la persona que ocupa la dirección, así como el impacto que, consecuentemente, tendría una transición directiva en la gestión y los resultados del centro escolar, se tratarán de forma más detallada en posteriores epígrafes. Antes, y con el objetivo de entender con la máxima significatividad los fundamentos del relevo directivo, es preciso establecer los cimientos teóricos del cambio y su gestión en las instituciones educativas.

4. EL CAMBIO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

4.1 La resistencia al cambio

Los procesos de transición directiva suponen cambios complejos y no siempre se conciben como un reto institucional o una herramienta para la renovación. Todo lo contrario: son inoportunos, pueden generar inestabilidad y crear problemas en muchos de los estamentos del centro educativo. Incluso cuando están debidamente planificados, los riesgos asociados a su resistencia pueden ser bastante altos (Ozgur, 2011).

Muchos profesionales temen estos procesos por la incertidumbre que generan y por el incremento de responsabilidad que acarrean, causando en última instancia que su planificación se postergue una y otra vez (Adams, 2004), quizá consecuencia de una visión pesimista e incompleta del proceso. La gestión efectiva de la sucesión permite reaccionar con rapidez al cambio y sobrevivir a sus efectos negativos (Lamoureux y Campbell, 2009).

No obstante, el sistema educativo está inmerso en un contexto tan dinámico y cambiante que es preciso responder a esta exigencia a través de una gobernanza inteligente donde la velocidad de aprendizaje sea igual o superior a la velocidad de cambio del contexto (López Rupérez et al., 2017)³. Es por ello que ciertas prácticas tradicionales de gestión ya no son suficiente (Hanover Research, 2014) para darles respuesta.

La resistencia al cambio puede ser el mayor obstáculo al que se enfrentan los equipos directivos ya que, de no ser tratada adecuadamente, puede poner barreras a todos los intentos de mejora deseados (Ryerson University, 2011). Autores como Fullan (2002) dieron buena cuenta de ello al garantizar que no se puede solucionar "el problema del cambio", pero sí se puede aprender de él de una forma proactiva y productiva. Antúnez (2008) también se movía en esta línea a pesar de considerar que los cambios cada vez son más frecuentes, más rápidos, más numerosos y afectan a un mayor número de personas:

Esto no significa que las resistencias a los cambios sean siempre disfuncionales: en algunas ocasiones son una oportunidad para expresar frustraciones pendientes de solución. En otras, sirven para poner de manifiesto problemas que habían sido pasados por alto. Estas manifestaciones pueden ayudar al centro escolar a reconocer y a tratar de resolver mejor sus conflictos (p. 11).

³ Para el TFM del Máster en Gestión y Dirección de Centros Educativos, embrión de esta investigación, tuve la fortuna de entrevistar a una nueva directora que, tras recibir el relevo de su sucesora, se refirió a la dificultad de planificar las transiciones directivas ya que: "el ritmo de la escuela es mucho más rápido que el de la transición".

No hay que olvidar que los cambios son respuestas a una necesidad adaptativa de los centros escolares, y que barreras como el tiempo, el compromiso, la respuesta emocional o la escasez de recursos son generadores de efectos negativos para estos cambios; de ahí la importancia del conocimiento del contexto -por parte del equipo directivo- como clave para gestionarlos (Martinez, 2007; Meyer et al., 2009; Berrong, 2012). Pero, ¿por qué deberían los agentes de la organización escolar o la comunidad educativa resistirse a los cambios?

Un informe de la Ryerson University (2011) mencionó algunos motivos, a los que se añaden a continuación otros propuestos también por Antúnez varios años antes (2008): a) Los trabajadores pueden sentirse perjudicados con el cambio. b) La organización puede no comunicar correctamente los procesos, objetivos ni expectativas. c) La percepción de los profesionales del centro es que tendrán más trabajo y tareas. d) El cambio altera unos hábitos asentados en el tiempo y la organización. e) El cambio puede alterar las interacciones sociales existentes. f) La defensa de los intereses propios y g) La falta de confianza en el nuevo equipo al cargo.

Estas resistencias, por cierto, se pueden manifestar de forma abierta e inmediata: quejas, amenazas, oposición frontal, etc., de forma implícita: pérdida de motivación, más errores, absentismo injustificado, etc. o de forma diferida: incluso semanas, meses y años después del proceso de cambio (Antúnez, 2008).

Así, autores como Evans (2001), Fullan (2002), Hargreaves (2003), Hargreaves y Fink (2006a) o Gabarró (2007) aseguraron que todas estas resistencias pueden hacer que el proceso de adaptación al cambio de la misma institución, así como la inducción de los nuevos directivos se prolonguen varios años. Especialmente si el nuevo liderazgo pretende transformar la identidad y cultura de la escuela; los procesos de cambio requieren tiempo, y éste es precisamente el ingrediente que falta una y otra vez, causando que haya impaciencia por obtener los resultados deseados (Amador-Valerio, 2016).

Esto revalidaría la afirmación de Murillo (2006) en cuanto a que el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de la dirección son aspectos fundamentales para determinar la calidad y el éxito de los procesos de cambio en una escuela, particularmente, si se toma la definición de "cambio" propuesta por Clerkin (1989) como acción planificada para modificar la forma de pensar y actuar dentro de una organización con el propósito de mejorar los resultados.

4.2 La cultura del centro y las estrategias de este para promover el cambio

La cultura del centro es, según Teixidó (2005), una expresión de la personalidad de la institución marcada por unos principios y creencias esenciales que la diferencian de otras instituciones: normas, valores, pensamientos, tradiciones, estructuras, etc. ¿Cómo no va a ser la cultura de un centro, entonces, causa y consecuencia de las implicaciones de un relevo directivo? El cambio de liderazgo es uno de los grandes eventos en la vida de una institución escolar dado que las personas que asumen la dirección no solo la dirigen sino que también tienen el potencial de afectar su cultura (Leithwood y Riehl, 2003).

Son evidentes las tensiones institucionales que puede conllevar un cambio de estas características, por este motivo, la promoción del cambio debe corresponder y concernir a todas las personas involucradas en la comunidad educativa (Antúnez, 2008). A pesar de que estos sistemas están formados por personas y la génesis del cambio pueda ser individual, una sucesión directiva no puede dejarse a la improvisación ni a la merced del individualismo. En última instancia, el cambio es siempre colectivo, global e institucional.

Una excelente forma de afrontar un cambio institucional de esta envergadura es tratándolo como un proceso que conste -o que debiera constar- de diversas fases tales como un diagnóstico de la situación, la creación de unas condiciones favorables al cambio, una evaluación de posibles soluciones, la planificación de las acciones a llevar a cabo, su evaluación y finalmente su incorporación a la cultura del centro⁴ (Loucks-Horsley y Hergert, 1985; Howells, 1989). White y Cooper (2011) expusieron en su obra *Principals in Succession* que las investigaciones recientes probaron la existencia de tres principios clave a tener en cuenta a la hora de embarcarse en un cambio o innovación en la escuela: el factor tiempo y tamaño de la escuela, la necesidad de abordar los cambios desde un nivel estructural⁵ y el liderazgo como herramienta para proveer energía y visión.

⁴ Fullan (1993) tomaría estas fases como referencia para erigir su *Triple I*: iniciación (qué hacer para preparar el cambio), implementación (ejecutar las acciones previstas) e institucionalización (incorporar el cambio de forma sostenida para que se establezca en la cultura de la escuela).

⁵ Los mismos autores aseguran que a la hora de provocar un cambio es insuficiente que se altere uno solo de los elementos operativos de la organización.

¿Cómo deben actuar, pues, las instituciones de cara a neutralizar todas las resistencias al cambio que se pudieran originar? ¿cómo dar la vuelta a estos obstáculos para promover el cambio y percibirlos como una oportunidad de mejora? Según Antúnez (2008), el cambio y la innovación se verán favorecidos si desde la dirección escolar: a) se realiza un esfuerzo por conocer más y mejor el clima y contexto escolar, b) se crean estructuras y sistemas de comunicación eficientes, potenciando los ya existentes, c) se trata de resolver los conflictos con la intención de aprender de ellos, d) se clarifica cuál es el papel de cada persona en los procesos de participación y toma de decisiones, e) se ponen en marcha procedimientos de resolución de problemas, f) se presta atención a cada individuo particularmente, g) se ponen en evidencia ante la Administración o el ente titular del centro la eventual falta de recursos, y h) se ayuda a superar el desencanto producido por las circunstancias externas (condiciones de trabajo, poco reconocimiento social, etc.).

Estrategias para las que Fullan (2002) aconsejó no hacer imposiciones, no planificar prematuramente y, por último, buscar el equilibrio entre individualismo y colectivismo así como entre descentralización y centralización. Otros autores aconsejan, a su vez, reconocer y honrar la herencia de la cultura organizativa previa a la implementación de un cambio. De esta forma, puede que los miembros y profesionales que trabajan en el centro sean más susceptibles a aceptar ciertas transformaciones (Amador-Valerio, 2016). En esta línea se expresó también Hargreaves (2005a), proponiendo que se reconozca el pasado, aprendiendo de él sin "idealizarlo" e interpretándolo de forma conjunta y colaborativa.

En resumidas cuentas, se trata de poner en marcha una cultura de aprendizaje institucional que mediante la apertura a las bondades del cambio permita al centro escolar adaptarse a este. Ello requiere prestar atención al enfoque desde una perspectiva cultural (Lafitte, 2011): todas las organizaciones precisan ser comprendidas desde una vertiente formal (objetivos, estructura, etc.) pero también informal (necesidades, motivaciones, actitudes, etc.). En cada uno de estos aspectos reside la complejidad del cambio, pues su gestión va más allá de la tecnología y la burocracia, y ello se puede advertir claramente en los procesos de transición directiva, donde interaccionan una dimensión interna (el centro, el grupo de trabajo y los individuos) y otra externa (el contexto social, administrativo y medioambiental).

La misma autora destacó que una de las claves del cambio es el modo en que éste se percibe -pues el cambio presenta un proceso eminentemente emocional- pudiendo darse cuatro situaciones diferenciadas: a) cambio voluntario, b) cambio impuesto, c) cambio deseado y d) cambio no deseado. La solución para evitar problemas que de todo ello se pudieran derivar es el uso de estrategias comunicativas y participativas para conseguir un alto nivel de implicación en la planificación, gestión y ejecución del proceso. Se trata, por tanto, de dar a conocer las características esenciales del cambio mediante diferentes tipos de procesos informativos: el qué, el quién, el cómo, el cuándo y el para qué. Solo de esta forma se pueden temperar conflictos inherentes al cambio como las interferencias o los intereses encontrados, ambos potencialmente dañinos para la correcta inducción al cargo del nuevo equipo directivo.

5. ROTACIÓN EN LA FUNCIÓN DIRECTIVA

5.1 Introducción y causas

Las nuevas concepciones de la educación pública que glorifican la dirección basada en la rendición de cuentas, la gerencia y la estandarización -lejos pues, de basarse en una visión pedagógica- acarrean una serie de implicaciones negativas, pudiendo ser una de ellas -además de la ausencia de candidaturas al puesto de dirección- la rotación en el liderazgo (White y Cooper, 2011).

Hablar de rotación directiva en los centros escolares es hablar en términos de permanencia y frecuencia con la que se reemplazan los líderes de la institución. Es decir: más rotación significa -entre muchas otras cosas- más procesos de relevo directivo. A diferencia de otros sistemas educativos, en el modelo español no existe una rotación considerable debido a que los nombramientos ordinarios suponen un mandato de cuatro años, renovables a otros tantos siempre y cuando se dé una evaluación positiva por parte de la Inspección educativa al finalizar dicho periodo⁶.

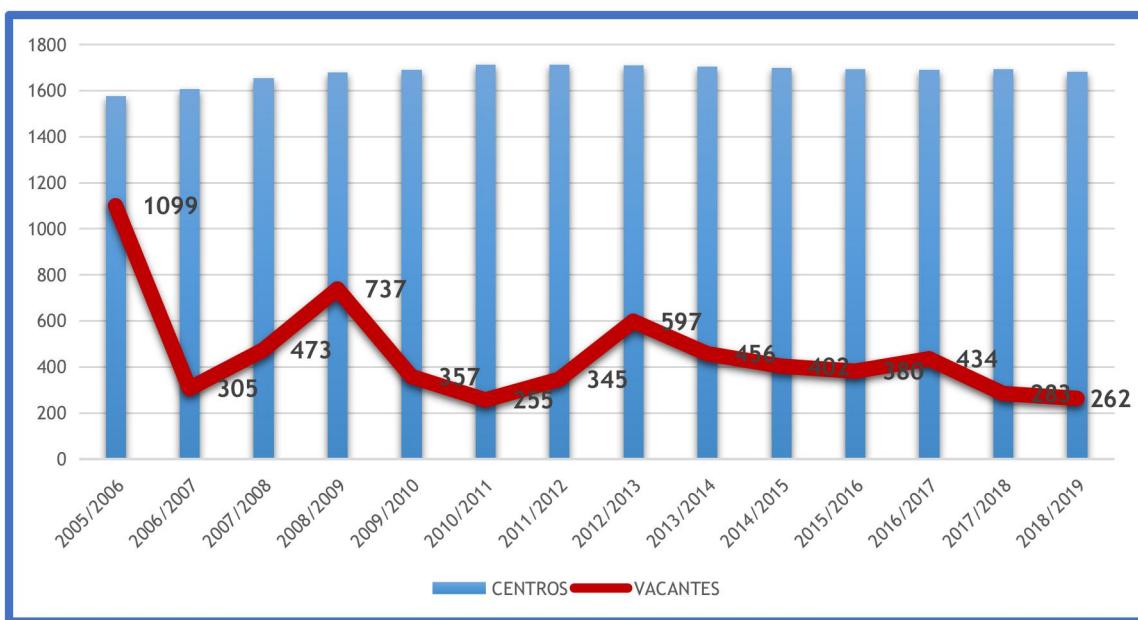
En otras palabras, este modelo refleja una tendencia constante a favorecer la continuidad de los directivos en el ejercicio del cargo (ver *Gráfico 4*) incluso hasta llegar al periodo de jubilación (Llamas y Serrat, 2002; Estruch, 2004).

⁶ En Cataluña puede renovarse el mandato un máximo de 4 períodos consecutivos. Después, en el caso de querer optar al cargo de dirección, debe participarse en el concurso de méritos como cualquier otro candidato/a (Art.21 del Decreto 29/2015 del 3 de marzo).

No obstante, las leyes educativas vigentes contemplan la posibilidad del cese del director/a en casos de renuncia motivada -y aceptada por la Administración Educativa-, incapacidad física o psíquica y revocación por incumplimiento grave de las funciones.

Gráfico 4.

Evolución de vacantes por el número total de centros dependientes del Departament d'Educació en los que se imparte educación primaria⁷.



Fuente: elaboración propia.

Siendo las causas principales la jubilación, el traslado, las bajas médicas o el despido (Hargreaves y Fink, 2006a), ¿qué factores pueden contribuir, pues, a la rotación de los equipos directivos? En su investigación, Snodgrass (2017) trató de mejorar el entendimiento sobre las causas que pueden correlacionarse con este fenómeno: sean de tipo personal (género, edad, formación, experiencia y satisfacción del director/a, etc.), sean por atribuciones propias del cargo (autonomía, relaciones, tareas, estrés, etc.), de contexto escolar (cultura de centro, estructura organizativa, ratios, etc.), o bien por resultados de rendimiento escolar (indicadores de éxito y abandono, etc.).

⁷ En el cómputo de vacantes no se cuentan los centros de formación para adultos, ni secundaria, ni las direcciones de ZER (no confundir con los centros ZER), en consonancia con los criterios del estudio empírico que se describirá posteriormente.

Tras su estudio pudo comprobar como la rotación directiva aumentaba cuando: a) la edad de los directivos tendía a extremos de juventud o madurez, b) la experiencia en cargos directivos era menor, c) las funciones principales eran administrativas, d) el nivel de autonomía era menor, e) el clima relacional era negativo, f) los resultados académicos eran bajos, g) el tamaño de la escuela era menor, h) cuanto mayor era la rotación entre profesorado y, finalmente, i) cuando el nivel general de insatisfacción y agotamiento era insalvable.

Este último factor es quizá el más urgente ya que a su vez genera un peligroso círculo vicioso: cuanta mayor es la rotación menos candidaturas concursan al puesto, conocedoras de las contrariedades de la función directiva (Seashore et al., 2010; Schmidt-Davis y Bottoms, 2011; Brundrett, 2013). Entre ellas, las más notorias son el incremento en las responsabilidades y la falta de apoyo (Zepeda et al., 2012) tanto por parte del equipo antecesor como de las familias y demás docentes (Serrano y Martín-Cuadrado, 2017), además del síndrome de *burnout* que aparece como consecuencia de todo ello (Davis, 1998).

Ilustración 6.
Factores que influyen en el aumento de la rotación directiva.



Fuente: elaboración propia a partir de Snodgrass (2017).

Con todo, algunos sistemas educativos más descentralizados -como el americano- llevan a cabo voluntariamente políticas y/o prácticas de rotación estratégica para favorecer la alternancia y aprendizaje de las responsabilidades directivas, para rejuvenecer el liderazgo o para estimular a directivos que hayan alcanzado un pico de

rendimiento (Mortimore et al., 1988; Boese, 1991; Rebhun, 1995; Fink y Brayman, 2004). A este respecto, autores como Leithwood (1992) aseguraron que los cambios directivos en una organización transforman su cultura para mejor. Esto, sin embargo, supone un peligro ya que las rotaciones frecuentes y continuas pueden generar en los miembros de la comunidad educativa -especialmente en el profesorado- un agotamiento sistemático y, en última instancia, una cultura de resistencia hacia los cambios (Macmillan, 2000).

Años antes, Miskel y Cosgrove (1985) ya manifestaron que no había evidencia de que las rotaciones planificadas -no confundir con sucesiones planificadas- implicaran una mejora en la eficiencia organizacional de las instituciones educativas, al igual que Fink y Brayman (2004) y en contra de lo que declararon estudios como los de Hart (1993) o Stine (1998). En todo caso, las rotaciones en este tipo de contextos suelen involucrar a la figura del vice-director/a⁸ interno, promoviéndolo a líder de la institución, dados sus conocimientos y experiencia en la realidad propia del centro. Por el contrario, algunas administraciones prefieren incorporar a un directivo externo bajo la creencia de que romper el *status quo* puede ayudar a resolver problemas organizativos (Carlson, 1972; Davidson y Taylor, 1999).

¿Y qué sucede ante la progresiva escasez de candidatos? Ya en 2008, el informe TALIS (2008) fue el primero en manifestar de forma notoria que las personas que asumían cargos de dirección estaban agobiadas, mal pagadas y próximas a jubilarse, a la vez que cada vez eran menos las personas que querían ocupar los puestos de dirección (Rodriguez, 2017). En palabras de Kearney (2010), la recompensa de entregarse a la comunidad educativa, apoyar al claustro, tener mayor influencia y progresar profesionalmente está ensombrecida por la presión, la falta de apoyos, de seguridad y las exigencias de la sociedad.

Algo que previeron ya Hanson y Ulrich (1992) al afirmar que las causas más comunes para justificar la falta de candidaturas a la dirección son la falta de incentivos, la conversión a una figura de autoridad ante los compañeros, la ambigüedad de la función directiva como representante del centro y de la Administración y la conflictividad inherente del cargo (erosión por estrés, deficiente preparación, inestabilidad y fatiga, problemas de participación, la intromisión de los padres y madres en la gestión directiva, etc.).

⁸ Vice-principal, en EE. UU. Una figura similar al Jefe de Estudios.

No en vano, varios estudios analizaron la cuestión debido a la alarmante situación en países como Canadá, EE.UU, Australia y Gran Bretaña (Lacey, 2008). Muchos docentes y posibles directivos, incluso aquellos que ya disponían de los requisitos y credenciales para ejercer esa función, jamás se interesaron en dar el paso (Levine, 2005; Browne-Ferrigno y Muth, 2008; Rhodes y Brundrett, 2009; Kearney, 2010) aumentando poco a poco la probabilidad de que la situación empeorase con el devenir de los años (Barty et al., 2005) si no se llevaban a cabo transformaciones en el reclutamiento de directivos, su desarrollo y preparación, oportunidades de colaboración entre estos y Administración y mejoras salariales, entre otras (Barker, 1997; Olson, 2008).

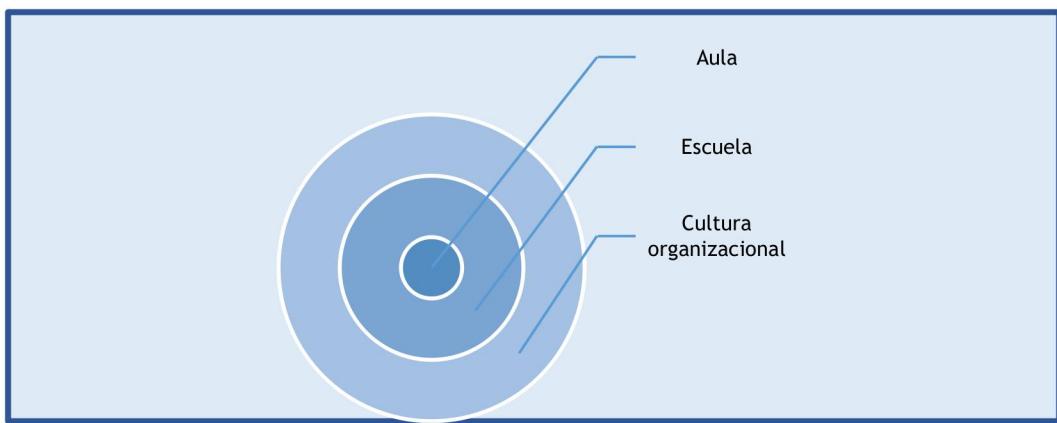
En España, no obstante, parece que desde la aplicación de la LOE y, tras una tendencia negativa desde mitades de la década de los 90, el número de candidaturas a la dirección escolar está remontando el vuelo, si bien existen algunas excepciones según la Comunidad Autónoma que se analice (Serrano y Martín-Cuadrado, 2017).

5.2 Impacto de la rotación en la labor educativa

Existen algunas publicaciones referidas al impacto negativo que suponen las rotaciones directivas, especialmente si se dan con asidua frecuencia. Consideran que sus efectos nocivos en la implementación de mejoras y en el clima escolar pueden verse exacerbados debido a la sensación de falta de dirección (Louis et al., 2010; Macmillan, et al., 2011), si bien hay autores como Walker (2009) que aseguraron lo contrario; una rotación no tiene por qué ser frecuente para ser problemática.

Grusky (1963) fue de los primeros –si no el primero- en afirmar que los cambios directivos tienen consecuencias negativas cuando alteran e interrumpen el foco de atención de los profesionales: el aprendizaje y logro académico. Algo que también defendieron más tarde Corbett, Dawson, y Firestone (1984), Fullan (1992), Ogawa (1995), Davidson y Taylor (1999) o Bruggink (2001). Sin embargo, autores como Mascall y Leithwood (2010) o White y Cooper (2011) consideraron que las secuelas se sienten más a un nivel de escuela y/o cultural y no tanto dentro de la clase, por tanto, afectando poco al rendimiento académico del alumnado (ver *Ilustración 7*). En este punto es donde aparecen más discrepancias, motivo por el cual se discuten más adelante en el epígrafe "7.5 El alumnado: repercusiones académicas".

Ilustración 7.
Capas de protección contra el impacto de la rotación directiva.



Fuente: elaboración propia, adaptado de White y Cooper (2011).

Donde parece que hay mayor consenso es en las repercusiones que tiene la rotación directiva en el claustro docente. Para empezar, diversas investigaciones relacionan la rotación directiva con el aumento en la rotación de profesorado (Fuller y Young, 2009) debido a la falta de confianza, de eficiencia e incluso de lealtad hacia los nuevos líderes (Meyer et al., 2009). En algunos casos aparece una desmedida falta de compromiso, a sabiendas de que los proyectos y procesos de mejora se pueden ver de nuevo truncados por otra inminente permuta directiva (Hargreaves y Fink, 2006a, 2006b; Fuller, 2012), además de casos de sabotaje y hostilidad hacia las iniciativas de cambio (Macmillan et al., 2011).

Tanta rotación puede provocar que la posición directiva se vea marginada, reduciendo por tanto la influencia y autoridad de las personas que asumen el mando (Macmillan, et al., 2004a) y, por ende, restando atractivo a la profesión. Como resultado, la comunidad educativa acaba viendo a la persona que asume la dirección como una funcionaria temporal e intercambiable (Fink y Brayman, 2006).

5.3 Permanencia en el cargo

La estabilidad de los directivos en el cargo ha sido una cuestión largamente debatida (Murillo y Pérez, 1998). Por esta razón, la rotación directiva es un elemento que debería preocupar a los centros escolares dado el rol central que los directivos ejercen, además de por la dificultad inherente de mantener procesos de mejora sostenidos en el tiempo (Snodgrass, 2017).

Más aún, la literatura teórica del cambio y las etapas de los modelos de sucesión escolar sugieren que las mejoras sostenibles requieren varios años para funcionar en contextos culturales complejos, especialmente en situaciones de resistencia al cambio y de necesidad de aculturación de un nuevo líder (Evans, 2001; Fullan, 2001; Hargreaves, 2003; Hargreaves y Fink, 2006b). Una rotación que se repite cada dos o tres años hace virtualmente imposible para la nueva dirección superar las primeras etapas del relevo, malogrando por tanto su adaptación al cargo (White y Cooper, 2011) ya que la estabilidad es uno de los factores clave en momentos de reforma institucional (Cocklin y Wilkinson, 2011; Fuller, 2012).

Cuando el problema es de retención o falta de candidaturas, diferentes autores abogan por potenciar la formación permanente, un sistema más realista de *mentoring* y un mayor soporte por parte de miembros de la Administración en aras de animar la permanencia en el cargo (Barker, 1997; Zellner et al., 2002; Olson, 2008; Kearney, 2010; Darling-Hammond et al., 2012; Bengtson et al., 2013) a pesar de que los distritos escolares carecen de prácticas sistemáticas de inducción y retención de directivos (Cardno y Fitzgerald, 2005; Mascall y Leithwood, 2010). Incluso autores como Hargreaves (2005b), Zimmerman (2007), Bengston (2010), Bottoms y Schmidt-Davis (2010) o Amador-Valerio (2016) apuntalaron la necesidad de desarrollar planes estratégicos de sucesión para aumentar la retención de directivos escolares así como para construir un grupo de posibles candidaturas cualificadas (Amador-Valerio, 2016).

Entonces, ¿se ha llegado a alguna conclusión en cuanto al modelo de permanencia ideal? Según Teixidó y Bofill (2007), no se trata de establecer límites temporales sino de dotarse de mecanismos que favorezcan los procesos de cambio cuando estos sean necesarios. Sin embargo, aseguran que los modelos de dirección efímeros implican baja profesionalidad y/o eficiencia y que, por el contrario, aquellos que son casi vitalicios conllevan riesgos de distanciamiento entre la dirección, de jerarquización y como consecuencia, de menor participación e implicación del claustro. Tras estas premisas, concluyeron de la siguiente forma:

Parece que la opción ideal, por tanto, reside en encontrar el punto de equilibrio entre ambas opciones para lo cual, en la coyuntura actual, resulta fundamental favorecer la reflexión de los directivos en ejercicio para que, de una manera autónoma y responsable, establezcan sus propios límites en el desempeño del cargo (p. 1).

No hay que olvidar que la llegada de un nuevo directivo y su equipo se identifican con una apuesta por un determinado proyecto. De hecho, uno de los requisitos para acceder al cargo en Cataluña es la presentación de un proyecto de dirección que englobe todo el periodo de mandato y en el que, entre otras cosas, contenga las líneas maestras de actuación en base al diagnóstico del centro y los objetivos planificados.

En este sentido, Hargreaves (2005b) aseguró que cuando las iniciativas de mejora son efectivas, los directivos deberían permanecer en el cargo más de cinco años. En todo caso, según Teixidó y Bofill (2007), es el propio directivo quien en algún momento debe preguntarse cuánto tiempo le gustaría permanecer en el cargo. Para tal, un buen momento sería durante el segundo o tercer año de ejercicio cuando, por un lado, ya se siente seguro y plenamente ubicado en el cargo y, por otro, empieza a tener en cuenta esa dimensión temporal del proyecto y mandato.

5.4 Estilos de liderazgo contra la rotación directiva

El liderazgo es un tema central asociado al ámbito de la innovación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, como tal, se considera un factor determinante de la eficacia escolar (Day, 2009; Leithwood y Seashore-Louis, 2011; Hallinger y Huber, 2012). De hecho, en anteriores puntos ya se ha remarcado el impacto del líder en la comunidad educativa: “la educación no es inmune a la creencia en los líderes” (Hart, 1993, p. 62). Por tanto, existe un gran interés en definir las características de un liderazgo efectivo capaz de desarrollar mejoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Santaella et al., 2016).

Se consiga el objetivo o se esté intentando, es preciso que los altos niveles de rotación directiva o de ausencia de candidaturas a la dirección no pongan en peligro la estabilidad institucional necesaria para tal fin. Y es aquí donde aparece el modelo de *liderazgo distribuido* -inicialmente desarrollado por Gronn (2000) a principios de siglo-, cuyo principio básico es el de compartir el liderazgo con toda la comunidad escolar (Spillane et al., 2004; MacBeath, 2005) y cuya eficiencia ha sido confirmada por diferentes estudios en los que se ha revelado el impacto positivo tanto en el aprendizaje del alumnado como en los resultados organizacionales (Harris y Spillane, 2008), incluyendo dentro de estos las transiciones directivas (Hall et al., 1984; Hargreaves, 2005b; White y Cooper, 2011). En palabras de Murillo (2006):

El liderazgo distribuido es un nuevo marco conceptual para analizar y enfrentar el liderazgo escolar. Supone mucho más que una simple remodelación de tareas; significa un cambio en la cultura que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela. (...) Este planteamiento supone una profunda redefinición del papel del director quien, en lugar de ser un mero gestor burocrático, pasa a ser un agente del cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común (p. 19).

Este modelo de liderazgo -recomendado tiempo atrás en el primer informe TALIS de la OCDE (2008) como herramienta para la mejora de la función directiva- permite contrarrestar o minimizar los efectos negativos de la rotación/sucesión directiva al liberar cierta dependencia hacia el talento o las debilidades de una persona en concreto (Hargreaves, 2005b; Louis et al., 2010; Mascall et al., 2011) además de animar y fomentar en el claustro docente capacidades de desarrollo en el liderazgo escolar, estableciendo así un núcleo de -posibles- futuras candidaturas al cargo.

En este sentido, Garchinsky (2008) recomendó que sean los mismos directivos al mando los que activamente preparen a la escuela para una eventual sucesión mediante una cultura y visión de construcción de liderazgo distribuido, así como con el desarrollo de prácticas que suavicen la transición para el sucesor al cargo. No obstante, como recordaron Schmidt-Davis y Bottoms (2011), este ejercicio de liderazgo requiere una importante cota de confianza por parte de los equipos directivos hacia la escuela y sus profesionales, pues se basa en prácticas e interacciones continuadas entre todo el personal escolar, luego recayendo -o compartiendo- toda responsabilidad en cada uno de sus miembros. Requiere, a su vez, de dotarlo de un carácter institucional a largo plazo a través de fuertes estructuras organizativas (Hall et al., 1984) para que la nueva cultura escolar pueda asentarse y sostenerse en el tiempo.

Sin embargo, algunos de los más importantes teóricos de la transición directiva en las escuelas como Hargreaves y Fink (2006b), mostraron sus preferencias por un modelo de liderazgo que, aunque complementario, podría ser fundamental para llevar a cabo políticas de mejora en las rotaciones directivas: se trata del *liderazgo sostenible*. Según estos autores, los factores de mayor impacto en la continuidad de las escuelas son a) el liderazgo como tal, b) la sostenibilidad del liderazgo y c) la sucesión en el liderazgo.

Como consecuencia, el liderazgo sostenible nace de la premisa que la estabilidad en la dirección es uno de los factores determinantes en las reformas escolares y se caracteriza por la adopción de prácticas orientadas al desarrollo directivo, a la formación continua, a la continuidad de los directivos con éxito y a la gestión y planificación de las sucesiones como parte de los planes de mejora institucional de los centros.

Todas estas medidas tienen como objetivo secundario rebajar los niveles de rotación: algunos estudios han revelado que las escuelas más efectivas a menudo son aquellas que presentan mayor estabilidad directiva (Harris et al., 2006). Un buen ejemplo de ello aparece en el sistema educativo finlandés, completamente comprometido con la sostenibilidad directiva mediante políticas de responsabilidad compartida y una atención constante a las necesidades de estos profesionales. Se trata, por tanto, de dar tiempo y recursos a los máximos responsables escolares para poder llevar a los centros a máximas niveles de rendimiento académico a largo plazo.

Vale la pena anticipar, por otro lado, que el liderazgo sostenible no aparece en la lista de los cuatro tipos de liderazgo que se estudian en el curso de acceso a la dirección en Cataluña -y que son analizados a lo largo de una sesión de 4 horas al cargo de miembros de la *Subdirecció General de la Funció Directiva de Centres Docents*- y sí lo hace el distribuido. Los otros son el pedagógico, el estratégico y el emocional. Esto iría en consonancia con las predicciones de Murillo (2006) en las que, a pesar de valorar positivamente sus características, determinó que la tendencia entre expertos y profesionales de la sucesión se decanta mayoritariamente por el modelo de liderazgo distribuido.

6. TRANSICIÓN DIRECTIVA

6.1 Definición

La transición directiva es un proceso organizativo de relevo en el liderazgo de una institución que transcurre desde el momento en el que se confirma el final del mandato de un equipo directivo hasta que sus sucesores toman el mando de forma efectiva. Estas situaciones constituyen una consecuencia lógica del modelo participativo, caracterizado por la temporalidad y la alternancia en el ejercicio del cargo (Teixidó, 2000).

Esto es, en palabras de Murillo y Muñoz-Repiso (2002), un cambio extremadamente complejo, paradójico, caótico y no lineal. Teixidó (2000b) da buena cuenta de ello al desgranar el proceso::

Aunque el resultado final, tangible, sea idéntico (se produce un cambio en la dirección), la manera como se desarrolla el proceso únicamente puede ser interpretada en clave cultural, es decir, partiendo de las peculiaridades de cada institución: motivaciones que llevan al cese y/o acceso al cargo, los acontecimientos que jalona el proceso, la actitud de los protagonistas, etc. A grandes rasgos, no obstante, debe considerarse un conjunto de factores (motivaciones, expectativas, relaciones interpersonales...) que se encuentran en la base de la conducta de las dos partes principales implicadas en el proceso: el equipo directivo en ejercicio (que abandona el cargo) y el equipo directivo entrante (que se prepara para el futuro ejercicio del cargo). La actuación del equipo directivo cesante resulta clave para comprender el proceso. Su actitud ante el cambio, su percepción del rol a ejercer durante el período de relevo, su percepción/valoración del equipo emergente, su futuro estatus (retorno a la condición inicial, promoción profesional, retos...) y destino (en el mismo centro, en otro centro, etc.) profesionales, su actitud ante el trabajo cotidiano durante el período de relevo, etc. van a ser determinantes. (p. 18).

En el *impasse* de la transición, por tanto, la escuela entra en una "zona neutral de liderazgo" donde unos van cediendo el poder mientras otros lo asumen (Adams, 2004).

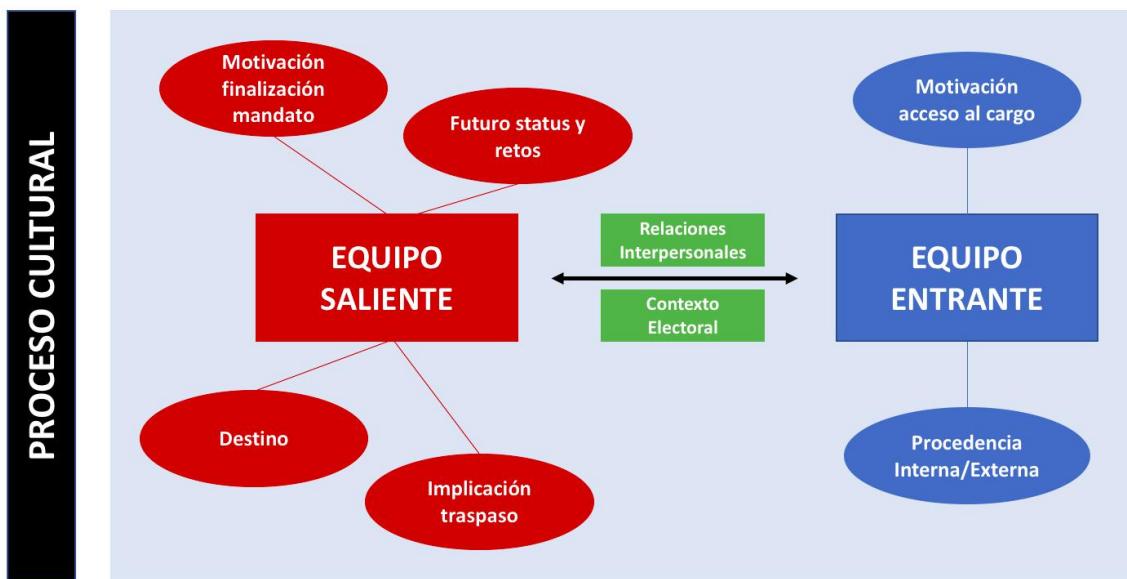
En este sentido, diferentes autores como Hart (1993), Gabarró (2007), Kelly y Saunders (2010) o Weindling (2013) consideraron adecuado entender el relevo a través de teorías de socialización al tratarse de un proceso social, de interacción y de comunicación⁹. Así, se entiende "la transición como un término que denota cambio, mientras que la socialización es el proceso de adaptación a ese cambio" (Shaver, 2007: p. 20).

Este es precisamente uno de los motivos que lo hacen tan complejo, condicionando los intentos de establecer un protocolo generalizado. Cada escuela tiene su idiosincrasia propia, sus necesidades, sus circunstancias (Ozgur, 2011), provocando que las consecuencias del fenómeno varíen según cada situación (Grusky, 1961).

⁹ La socialización organizacional implica aprender las normas, valores y comportamientos de una organización (Hart, 1993).

Ilustración 8.

La transición directiva como proceso cultural. Factores influyentes.



Fuente: elaboración propia. A partir de Teixidó (2000b).

A pesar de ser uno de los procesos más significativos en la vida de una escuela, pocas cosas en el ámbito educativo tienen menor éxito que las transiciones directivas (Hargreaves, 2005a; p. 163). Incluso hay acuerdo entre los expertos sobre lo mal que se gestionan estos procesos en todas las instituciones del mundo -cuando se gestionan-, abordándose demasiado tarde o restándole la importancia que merecen (Guinjoan y Llaurador, 2009; p. 20).

En esto repararon autores como Jones y Webber (2001), Wolfred (2002), Adams (2004) o Barker (2009) al afirmar que las transiciones directivas son procesos infrautilizados e incomprendidos, en vez de ser entendidos como oportunidades únicas para la mejora y la renovación.

El error común es percibir las sucesiones directivas como un evento o episodio temporal en la vida de una escuela cuando, en realidad, se trata de un proceso crónico (Fink, 2005). La imagen más habitual de una transición de este tipo se limita al acto oficial de traspaso de poderes, cuando ésta es solo una pequeña parte del proceso. Deben llevarse a cabo reflexiones, decisiones y acciones tanto organizativas como estructurales e informativas en aras de facilitar la inducción de los nuevos miembros. Dada la complejidad del proceso, pues, es de menester la participación, habilidades y competencias de toda la comunidad educativa.

Es por ello que la planificación efectiva de estos procesos supone un reflejo de solidez y anticipación institucional: las personas no son eternas y, como consecuencia, la sucesión es inevitable. Así, la correcta gestión de los relevos directivos permite reaccionar rápidamente ante un cambio -sea inesperado o no- y sobrevivir a las tensiones y el desconcierto que pueda generar (Lamoureux y Campbell, 2009). Sin embargo, es necesario empezar por su comprensión:

Ningún predecesor puede saber con certeza cuándo o bajo qué condiciones puede finalizar su mandato, o quién le sucederá. (...) La sucesión directiva, entonces, como fenómeno perenne de las organizaciones, necesita ser estudiada y precisa desarrollar teorías en aras de minimizar sus consecuencias disfuncionales mediante la comprensión de la relación de sus variables y el incremento de la predictibilidad del proceso (Thiemann, 1968; p. 6).

A este respecto se pronunciaron, a principios de la década de los ochenta, Miskel y Owens (1983), quienes realizaron una primera aproximación al estudio de las variables de impacto en las sucesiones escolares canadienses, con el objetivo de profundizar en el conocimiento disponible de estos procesos. En su investigación, concluyeron que los siguientes factores -ver *Tabla 6*- debían ser atendidos de cara a analizar las transiciones directivas, clasificándolos según las características previas al relevo y tras aquellas posteriores al nombramiento oficial de los nuevos miembros.

Tabla 6.
Factores de influencia en el estudio de las sucesiones directivas según Miskel y Owens (1983).

| FACTORES PREVIOS A LA LLEGADA DEL NUEVO DIRECTOR/A | | | | |
|---|---------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|--|
| Motivo de sucesión | Proceso de selección | Reputación de los líderes | Orientaciones del líder | Mandato |
| Muerte | Participantes | Agente del cambio | Objetivos profesionales | Cambio (staff, estructura, programas, responsabilidades) |
| Retiro | Proveniencia (interna, externa) | Líder instruccional | Instrucción extracurricular | Condiciones especiales |
| Fin de contrato | Frecuencia en la rotación | Líder extracurricular | Comunidad | Significado de la sucesión |
| Recolección (promoción, lateral, traslado) | | Competencia | Estudiantes | |
| | | Liderazgo | Profesores | |

| FACTORES PREVIOS A LA LLEGADA DEL NUEVO DIRECTOR/A | | | | |
|--|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|
| Motivo de sucesión | Proceso de selección | Reputación de los líderes | Orientaciones del líder | Mandato |
| | | Estilo | Salida del predecesor | |
| FACTORES TRAS LA LLEGADA DEL NUEVO DIRECTOR/A | | | | |
| Distrito | Escuela | Personal | Cultura | Comunicación |
| Tamaño | Tamaño | Edad | Valores | Frecuencia |
| Administración | Administración | Sexo | Expectativas | Contenidos |
| Status Socioeconómico | Status Socioeconómico | Raza | Clima relacional | Redes |
| | | Educación | Conflictos | |
| | | Experiencia | Actitudes | |
| | | Madurez | | |
| Organización | Programa | Acciones del sucesor | Contexto en la comunidad | Indicadores adicionales |
| Jerarquía | Instruccional | Comportamiento | Expectativas familiares | Logros |
| Formalización | Extracurricular | Uso del poder | Conflicto de intereses | Satisfacción |
| Complejidad | Especial | Uso de la influencia | | Niveles de rotación |
| Tecnología | Innovador | | | Absentismo |

Fuente: elaboración propia.

Estos factores han orientado el estudio empírico porque son fundamentales en el impacto de la gestión del proceso o en la posterior adaptación de los nuevos miembros. Es decir: el motivo de la sucesión (que determinará el proceso electoral y las posibles candidaturas); los candidatos y candidatas (su reputación, programa, aceptación por parte del claustro, su red relacional, etc.); el mandato (si es ordinario o extraordinario); la cultura del centro; la comunicación durante el relevo y, especialmente y por encima de todo, el comportamiento del equipo predecesor (más que el sucesor) en aras de favorecer una transición ejemplar y efectiva.

Entender, pues, la complejidad del proceso es una de las claves del asunto y esta clasificación de Miskel y Owens es un buen punto de partida para ello. De hecho, un buen número de los modelos teóricos que han ido apareciendo en las últimas décadas se han centrado en algunas de las variables aquí expuestas, como la dimensión personal del directivo entrante, los niveles de rotación o el proceso de selección.

De la misma forma, permite corroborar las reflexiones de Grusky (1961) y Ozgur (2011) en cuanto a que el número de factores, actores y circunstancias no facilitan establecer políticas normalizadas de gestión del proceso a causa de las particularidades del mismo según su contexto.

6.2 Impacto del proceso de transición en el centro escolar

La respuesta a la pregunta de si la transición directiva *per se* es beneficiosa o disruptiva para la escuela es poco concluyente. Lo que sí está claro es que los efectos de una transición directiva reverberan en toda la escuela y en cada uno de los profesionales que trabajan en el centro (Hart, 1993: p. 3; Macmillan et al., 2004a) pudiendo generar trabas que transformen la escuela en una organización disfuncional (Normore, 2004) ya que, al fin y al cabo, implica una serie de variaciones en componentes organizativos clave (Brown, 2014). Es más, autores como Grusky (1960) o Birnbaum (1971) garantizaron que las transiciones directivas conducen a la inestabilidad y el conflicto de modo indefectible, incluso de manera diferida (Lieberson y O'Connor, 1972).

No obstante, “el coste de lo que supondría un relevo efectivo a través de una correcta planificación, orientación y asesoramiento es diminuto en relación al daño que puede causar un directivo mal preparado” (Bartlett, 2011: p. 52), teniendo en cuenta el papel de la dirección escolar como motor del cambio educacional y siendo trascendental su inmersión para con la estabilidad institucional (Hallinger y Heck, 2013). He aquí la importancia de la correcta planificación del proceso: incluso una transición ejemplar tiene un impacto multinivel e integral en la institución, pues se está incidiendo en lo más profundo de su médula espinal.

De no ser así, el centro es más propenso a poner en riesgo su salud institucional dado que las nuevas funciones del equipo directivo requieren un mayor tiempo de adaptación. Mientras, se erosiona la calidad de las operaciones y empeoran los niveles de eficiencia al basarse la toma de decisiones en la improvisación, el autoritarismo, la inseguridad y la desconfianza (Guinjoan y Llaurador, 2009).

A su vez, en este periodo de incertidumbre o vacío de poder, los profesionales “pueden ejercer sus funciones de forma autónoma e individual sin involucrar al directivo” (White y Cooper, 2011: p. 36) o, aún peor, cualquier proyecto o iniciativa de mejora en el aprendizaje de los estudiantes pueden verse paralizados, interrumpidos o saboteados (Macmillan, 2000; Fink y Brayman, 2006), causando una obstrucción en los sistemas de la escuela.

En este sentido, Pfeffer y Blake (1986), Thomas (1988) o Gordon y Patterson (2006) confirmaron que el impacto de las transiciones directivas variaba drásticamente dependiendo de las condiciones que las envuelven, siendo el contexto el foco de interés alternativo. Por ejemplo, según Hargreaves (2005a: p. 163) “la displicencia hacia estos procesos podría ser producto del egocentrismo de los predecesores, su omisión, descuido, presiones administrativas o incluso cierta negligencia institucional”. Al mismo tiempo, la situación puede generar un desmedido impacto psicológico en todo el personal escolar: un nuevo estilo, nuevas situaciones, inesperados métodos de comunicación, nuevos comportamientos y conocimientos, etc. (Child y Kieser, 1981). Esto podría ser diferente, sin embargo, si el nuevo proyecto de dirección mantuviera las raíces del de los predecesores (Fauske y Ogawa, 1983; Davidson y Taylor, 1999).

A todo este contexto se refirió Teixidó (2000a) cuando mencionó las diferentes posibilidades de acceso a la dirección y que pueden condicionar sobremanera el modo en que se gestiona la transición directiva. Incluso el futuro desarrollo del mandato de los sucesores, debido a la actitud que pudieran tomar sus protagonistas principales. Estas son: la continuidad de un equipo directivo o de su proyecto de dirección, un relevo como única candidatura de renovación, la ausencia de candidaturas o una confrontación entre ellas. En el siguiente epígrafe, concerniente a los diferentes tipos de transición directiva, se tratan estas posibilidades de modo más extenso.

6.3 Tipos de transición directiva

Si bien podría hacerse una clasificación de los diferentes tipos de transición directiva basada en distintos modelos de estudio -esto es, por ejemplo, según su eficiencia, el perfil del nuevo/a líder, la previsión del proceso, los participantes o el contexto temporal- la poca literatura que ha tratado el tópico puso el foco de atención en la continuidad del proyecto de dirección o la cultura institucional del centro.

Ello se debe, mayormente, al trabajo y las aportaciones de autores como Hargreaves o Fink a lo largo de diferentes estudios llevados a cabo en centros escolares americanos y canadienses.

En su opinión, el asunto principal en las sucesiones directivas reside en si éstas persiguen la continuidad o, por el contrario, pretenden provocar una discontinuidad del proyecto escolar, además de determinar si han sido producto de una planificación previa o como consecuencia de una situación no intencional (Hargreaves, 2005a; Hargreaves y Fink, 2006a; Fink y Brayman, 2006). Según esta teoría, Hargreaves y Fink (*ibid*) clasificaron los tipos de transición de la siguiente forma:

Tabla 7.
Tipos de transición directiva según Hargreaves y Fink (2006a).

| | Continuidad | Discontinuidad |
|-------------|----------------------------|-------------------------------|
| Intencional | Continuidad planificada | Discontinuidad planificada |
| Accidental | Continuidad no planificada | Discontinuidad no planificada |

Fuente: elaboración propia.

La mejora escolar -sostenida en el tiempo- se halla en la minuciosa planificación de un proyecto continuista al asegurar que resulta muy beneficioso para el centro poder identificar de forma anticipada potenciales candidatos/as, prepararlos, exponerlos a múltiples situaciones relacionadas con su nuevo cargo, asignarles tareas y retroalimentar su proceso de inmersión. Este tipo de transición revela una previsión cuyo propósito es mantener y construir los objetivos del equipo predecesor. A su vez, una discontinuidad planificada puede dar lugar a un cambio realmente necesario en la institución, impactando positivamente en ella mediante reformas verticales, pese a requerir tiempo para consolidar la nueva cultura de centro (Hargreaves y Fink, 2006a).

Por el contrario, toda suerte de relevo directivo no planificado es una de las principales causas de la involución en el progreso escolar de un centro, más allá de la labor que pueda ejercer el profesorado (Leithwood et al., 2006). En este sentido, la continuidad no planificada suele ser un descriptor de cambio directivo en el cual “se mantiene un proyecto por inercia debido a la falta de un mejor plan o, especialmente, por no disponer de uno” (Schmidt-Davis y Bottoms, 2011: p. 7). Por último, la discontinuidad no planificada puede considerarse el peor de los escenarios imaginables al caracterizarse por la repentina salida de la persona que ocupa el cargo de dirección sin tener un plan de contingencia ni un rumbo organizativo.

Otro modo de clasificar los diferentes tipos de relevo directivo y que, en cierto modo, está relacionado con la proyección de la nueva directiva de sostener el *status quo* institucional, es a través del contexto que ha condicionado el proceso de nombramiento del nuevo cargo y que determina de forma fehaciente el porvenir del mismo. A este respecto se refiere Teixidó (2000b) al estructurar las tipologías según cuatro grandes posibilidades: continuidad, relevo, confrontación y ausencia de candidatos.

En el primero de los casos, la continuidad, el equipo directivo manifiesta su deseo de continuar al cargo sin que exista ninguna alternativa ni imposibilidad normativa que se lo impida. En términos de proyecto escolar, también se podría adherir la posibilidad de otra candidatura que mantuviera la filosofía anterior incluso con algún miembro de la directiva anterior. Según Teixidó (2000b), este modelo de transición continuista conlleva una percepción global de sosiego y normalidad al provocar pocos o ningún cambio significativo; el proceso electoral no altera para nada la dinámica del centro, pues todo el mundo da por descontada (le guste o no) la continuidad del equipo (Teixidó, 2000b). No obstante, la continuidad de una misma persona o equipo puede conllevar riesgos de pérdida de ilusión, "rutinización" y relajación (Teixidó, 2001).

Ilustración 9.
Tipos de transición directiva según Teixidó (2000b).



Fuente: elaboración propia.

En el segundo caso, el relevo, el equipo directivo al cargo manifiesta abiertamente su voluntad de no seguir con su mandato y, como resultado, aparece una única candidatura de renovación con un nuevo proyecto. A partir de aquí, la actuación del equipo directivo saliente tiene ya una importancia fundamental en el porvenir del proceso, según actúe como facilitador o cómo obstáculo del cambio (Teixidó, 2000b).

En cuanto al tercer tipo, la confrontación, aparece cuando se prevé la presentación de dos o más candidaturas con intereses y/o objetivos encontrados. En estos casos, el proceso puede venir marcado por un ambiente hostil, de conflicto latente y de confrontación personal -aparecen todo tipo de guerras subterráneas, descalificaciones, presiones, desinterés, baja implicación, etc.- dentro de un clima de opiniones y adhesiones en el que se espera un gran número de esfuerzos por dar a conocer los términos de la candidatura, diferenciar proyectos de dirección y asegurarse fidelidades (Teixidó, *ibid*). Indudablemente, este escenario dificultaría considerablemente el ya de por sí complejo traspaso de poderes en una sucesión directiva.

Por último, el contexto de ausencia de candidatos se da cuando no se presenta ninguna candidatura durante el periodo establecido para tal y, por tanto, la Administración interviene forzando un nombramiento de entre aquellas personas que considere oportunas y que estén acreditadas para la función, sean internas o externas. En este caso, la dimensión y perspectiva personal de la persona elegida tienen un peso fundamental en su desarrollo como máxima responsable del equipo directivo.

De todo ello se infiere que el contexto que distinga cada una de las situaciones de relevo determinará en buena forma las particularidades del traspaso de poderes, así como su adecuación a las necesidades reales del centro. De ahí que el clima relacional sea uno de los factores clave -no hay que olvidar que se trata de una interacción social- a la hora de facilitar u obstaculizar la transición de un modelo directivo a otro.

6.4 Etapas en el relevo directivo

Para autores como Redlich (1977), las etapas mismas de una transición directiva son los elementos que caracterizan el propio proceso. Sin embargo, a la hora de concretar y definirlas, diferentes expertos establecieron y/o catalogaron estas fases según la cuestión de fondo o modelo de enfoque de su investigación.

Por ejemplo, Stine (1998), quiso demostrar que las transiciones en los centros educativos son análogas a aquellas del mundo corporativo y, para tal fin, adaptó la estructura de Gabarró (1987) para confirmar su teoría. Si bien interesante, esta clasificación -como otras similares- parece centrarse más en las etapas propias del liderazgo y no tanto en las fases específicas de una transición: 1) hacerse con las riendas, 2) inmersión, 3) remodelación, 4) consolidación y 5) perfeccionamiento.

Es por ello que, tomando de la misma forma el modelo empresarial, una división que se ajusta más a las etapas de transición o sucesión directiva es la que propusieron Guinjoan y Llaurador (2009), conformada por cuatro simples periodos: 1) planificación y diseño del traspaso, 2) preparación del sucesor, 3) traspaso de información y responsabilidades y, por último, 4) retirada del predecesor. Este ordenamiento, a su vez, es comparable al que antes habían propuesto Gordon y Rosen (1981) y que constaba de las fases de 1) pre-sucesión, 2) sucesión y 3) post-sucesión.

Tabla 8.
Etapas de la transición directiva según el modelo empresarial.

| Etapas según Gordon y Rosen (1981) | | Etapas según Guinjoan y Llaurador (2009) | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|---|---|
| 1. Pre-Sucesión | Organización y planificación previa | 1. Planificación | Diseño de ruta del proceso sucesorio: actuaciones, duración, plazos, responsables, etc. |
| 2. Sucesión | Traspaso de poder | 2. Preparación | Formación, rodaje, organización. |
| 3. Post-Sucesión | Inmersión y desarrollo | 3. Traspaso | Traspaso de información, delegación de responsabilidades. |
| | | 4. Retirada | Retirada gradual y progresiva de las funciones del predecesor. |

Fuente: elaboración propia.

Otro modelo por el que se decantaron algunos autores y autoras está relacionado con el impacto emocional y psicológico ocasionado por la finalización de las funciones de un líder establecido e institucionalizado en el centro educativo.

Este es el caso de la clasificación de Bridges (1986), formada por tres etapas diferenciadas: 1) finalización, 2) zona neutral, 3) nuevo comienzo. En ella, el autor explicita las posibles reacciones y comportamientos de los profesionales dependiendo de su nivel de aceptación y/o resistencia al cambio de liderazgo teniendo en cuenta que la sucesión no sería más que un "cambio de sillas" a no ser que se tenga en cuenta el componente emocional-personal:

Tabla 9.

Etapas de la transición directiva según el modelo emocional de Bridges (1986).

| Fase | Descripción | Reacciones posibles | Comportamientos |
|--------------------------|---|--|--|
| 1. Fin, pérdida | Asimilación o resistencia al cambio | Estado de shock, miedo, resentimiento, apatía. | Desafíos, quejas, culpas, dudas. |
| 2. Zona neutral | Impasse entre el modelo establecido y el que está por desarrollarse | Ansiedad, confusión, desmotivación, esperanza | Adaptación, negociación, involucración. |
| 3. Nuevo comienzo | Fase de compromiso con la nueva realidad institucional | Más energía y motivación, más identidad, búsqueda de objetivos comunes | Reconstrucción, cooperación, planificación |

Fuente: elaboración propia.

Existe, empero, otro modelo que en cierto modo recoge particularidades de los anteriores ejemplos, basado en las fases de socialización promulgadas por autores como Hart (1993), Kelly y Saunders (2010) o Weindling (2013) que consta de las etapas de 1) socialización profesional, 2) socialización organizacional y 3) identidad ocupacional.

Ilustración 10.

Etapas de la transición directiva según los modelos de sociabilización.



Fuente: elaboración propia.

La primera de ellas se da antes de que el nuevo líder tome las riendas de la institución (Hart, 1993; Glasspool, 2007; Bengtson et al., 2013) y se basa en el periodo de formación y preparación del cargo y cuyo objetivo es generar una concepción del rol del directivo. La segunda etapa, socialización organizacional, implica aprender las normas, valores y comportamientos necesarios para ejercer la nueva función (Crow, 2006) y se relaciona estrechamente con la clasificación de Gabarró (1987) expuesta previamente. Finalmente, la última etapa, identidad ocupacional, hace referencia a la autonomía, competencia y autogestión de los nuevos miembros. No obstante, esta clasificación se tratará en un posterior epígrafe dedicado a la acogida al nuevo miembro directivo y sus fases de socialización.

Todos estos modelos de clasificación de las etapas del relevo directivo dan buena cuenta de la transversalidad y complejidad con la que se pueden abordar su estudio. De hecho, cada una de sus dimensiones de análisis es susceptible de presentar etapas comunes y bien definidas bajo su propio prisma, como consecuencia de tratarse de un proceso, y no un evento.

7. TRANSICIÓN DIRECTIVA: PROTAGONISTAS

Tal y como la propia revisión de la literatura al respecto revela, el proceso de transición directiva se ha visto dominado por la perspectiva individual del sucesor/a como protagonista principal, obviando al resto de protagonistas de la comunidad escolar y, por tanto, "dejando mucho por examinar, explicar y entender" (Hart, 1993: p 9). Esta misma autora lo explica así:

La mezcla entre persona y grupo es única para cada sucesión (...). Si las examinamos únicamente desde el punto de vista del director/a fracasamos a la hora de explicar el contexto y la historia del evento y de la escuela, siendo además incapaces de justificar la conducta del resto de personas involucradas. Pero si ponemos el foco en los resultados, las dinámicas, los procesos o el contexto que moldea la sucesión, perdemos el rastro de las cualidades y el poder del individuo. (Hart, *ibid.*, p. 8).

Tomando este enfoque en consideración, en las siguientes líneas se propone analizar el impacto e importancia de cada uno de los protagonistas que intervienen en el proceso. Además de ello, se busca completar el estudio desde una perspectiva integral y omnidireccional.

Los protagonistas son, pues, el equipo directivo, el director/a entrante, el/a saliente, el claustro docente, el alumnado, la Administración educativa y las Asociaciones de Familias del Alumnado (AFA).

7.1 El equipo directivo

Si bien el peso y la responsabilidad del proceso de transición suelen recaer sobre la figura unipersonal del director/a del centro -entrante y saliente-, no debe olvidarse que el órgano ejecutivo de gobierno de los centros públicos es el equipo directivo en su totalidad, integrado además por la jefatura de estudios y la secretaría¹⁰. Esto significa que, de la misma forma que la sucesión de poder conlleva un proceso de formación, inmersión, socialización y adaptación para el director/a, también debiera aplicarse -en el marco de un proceso ejemplar- al resto de figuras directivas, por más que el director/a ejerza la presidencia y la máxima responsabilidad.

Si de lo que se trata es que el relevo directivo -más allá de los objetivos de mejora y fortalecimiento institucional- no deteriore el funcionamiento cotidiano del centro y las prácticas de enseñanza-aprendizaje, cobran aquí especial notoriedad las figuras del director/a y el/a jefe de estudios, como resultado de ser responsables directos del área pedagógico-didáctica integrada por los expertos "técnicos": el profesorado.

Por tanto, dado que las funciones del equipo directivo son distintas a las docentes y debido a ello se impone la necesidad de una formación específica para el cargo (Teixidó, 1996a), es preciso llevar a cabo un traspaso de poderes acorde a la profesionalización de las funciones: cada directivo -secretario/a, jefe/a de estudios y director/a- debe conocer la tarea que le corresponde, cómo llevarla a cabo, las herramientas e instrumentos que tiene a su disposición para ello y, por último, el conjunto de rutinas y hábitos organizativos que establecen la dinámica del funcionamiento cotidiano de los centros (Teixidó, 2006).

A este respecto se refiere el último informe del Consejo Escolar del Estado, que recomienda en su propuesta 103b “fomentar unos equipos directivos con una formación específica sobre la gestión de los centros, sin que por ello se establezca una categoría o cuerpo diferenciado de directores” (Consejo Escolar del Estado, 2019; p 584). Es decir, una formación específica, pero para “un equipo”.

¹⁰ Y cuantos determinen las Administraciones educativas, según las leyes vigentes.

7.2 El director/a entrante

7.2.1 Acceso al cargo: requisitos, motivaciones y procedencia

Un cierto número de publicaciones sobre las sucesiones directivas en los centros escolares identifican dos tipos de indicadores de motivación asociados a aquellos profesionales de la educación interesados en ejercer estas funciones: intrínsecos (aquellas experiencias que provienen del ejercicio propio de la función, como contribuir al logro académico o trabajar como agentes del cambio) y extrínsecos (aquellos suplementos en el cargo para compensar los aspectos poco atractivos del mismo, como el salario o el prestigio profesional) (DDSB, 2016). En este sentido, es de vital importancia entender los factores mentales de los candidatos/as a la dirección en aras de “poder comprender los resortes que les han llevado a tomar tal decisión, así como para dilucidar qué es lo que esperan obtener de todo ello” (Teixidó, 2000a: p. 92).

La importancia de su constructo mental es determinante: “*¿cuál es la situación institucional?, ¿cómo concibo el rol del director/a?, ¿cuál es mi situación personal, expectativas y motivaciones?, ¿quién podría formar mi equipo directivo?, ¿cuáles serían las líneas maestras de mi Proyecto de Dirección?*”. Por ejemplo, Gairín (1991) hizo una clasificación de diversas motivaciones para acceder al cargo de dirección que consta de seis posibilidades: 1) necesidades primarias o vitales, 2) seguridad/estabilidad, 3) aceptación, afectividad, 4) auto-realización, 5) motivos éticos y 6) motivos ideológicos. Cualquiera de estas motivaciones puede tener una repercusión significativa una vez llegue el momento de hacer el traspaso de poderes, facilitando u obstaculizando el relevo, sea para tomarlo o para cederlo.

Se deduce de todo ello que, si existe más de una candidatura, crecerán la complejidad y los riesgos inherentes del proceso electoral y de transición. Todo lo que pueda pasar durante el mismo -rumores, envidias, coaliciones, sabotajes, tensiones, etc.-, puede repercutir en el futuro mandato. Es decir, un nuevo equipo directivo podría empezar a ejercer desde el primer día con un contexto casi insostenible. En palabras de Teixidó (2000b):

A lo largo del proceso se producen un conjunto de acciones y reacciones de diversa índole: grupales (reuniones, grupos de apoyo...); administrativos (interpretación de normativas, convocatorias...); institucionales (gestión de la preinscripción, elaboración de plantillas, actos de promoción externa...); de relación interpersonal (enfrentamientos, manifestaciones altisonantes, entrevistas, propuestas...) que adquieren o se les otorga significación en clave electoral. Se trata de una carrera hacia la dirección donde, forzosamente, habrá vencedores y vencidos. (p. 16).

No obstante, para llegar a este punto es preciso que los interesados en ejercer funciones directivas reúnan los requisitos necesarios para tal fin. Las leyes educativas vigentes -durante el desarrollo de esta investigación- ordenaban a) tener una antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera en el ejercicio público docente, b) haber impartido docencia directa como funcionario de carrera durante un periodo de igual duración en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro al que se opta, c) no haber estado condenado por sentencia firme en algún delito y, por último, d) presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo. En Cataluña¹¹, además, era necesario tener acreditada la competencia lingüística del catalán.

Aquellas candidaturas seleccionadas que no dispusieran de estos requisitos, acreditaciones o habilidades y no poseyeran la acreditación de directivo profesional docente, debían seguir y aprobar un programa específico de formación. Por último, el comité de selección de la dirección se nombraba y constituía cuando se declaraban admitidas una o más candidaturas, y lo formaban:

Tabla 10.
Comisión de selección de la dirección.

| | |
|--|---|
| 5 representantes de la Administración | -1 inspector de educación que preside la comisión. -3 representantes de la Administración educativa. -1 representante de la Administración local. |
| 1 miembro del Consejo Escolar | Que no forme parte del profesorado, elegido por y entre sus miembros. |
| 3 profesores del centro | Elegidos en votación secreta por el claustro. |

Fuente: *Elaboración propia.*

¹¹ Tal como se describe en la Resolución ENS/2785/2017, de 28 de noviembre, de convocatoria de concurso de méritos para seleccionar el director/a de diversos centros educativos dependientes del Departament d'Ensenyament, en base al artículo 143 de la Ley 12/2009, del 10 de julio, de educación, y del Decreto 155/2010, del 2 de noviembre, de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente, modificado por el Decreto 29/2015.

Otra de las variables a tener en cuenta y que, de buen seguro tienen un impacto en la gestión de la transición directiva, es la procedencia del futuro sucesor/a. Pese a que en el contexto y sistema educativo españoles no son tan comunes los nombramientos extraordinarios de direcciones "externas" al centro escolar de destino, es una posibilidad que existe y debe tenerse en cuenta. No cabe duda de que tanto internos (*insiders* según la literatura anglosajona) como los externos (*outsiders*) caracterizarán el proceso dadas las particularidades de su procedencia.

Así, autores como Helmich (1974) o Weindling y Earley (1987) establecieron hace décadas los rasgos distintivos de cada una de las opciones tras diferentes estudios que analizaban sus etapas de pre-sucesión y post-sucesión:

Tabla 11.

Características del sucesor/a según su procedencia. Helmich (1974) y Weindling y Earley (1987).

| INSIDERS | OUTSIDERS |
|--|---|
| Más adaptativos al estilo de liderazgo del predecesor. | Más innovadores en relación con sus predecesores. |
| Mayor longevidad en el cargo. | Menor longevidad en el cargo. |
| Menor facilitador de cambio organizacional. | Mayor facilitador de cambio organizacional. |
| Comportan un proceso electoral más problemático. | Proceso electoral menos problemático. |
| La comunidad educativa tiene mayores expectativas respecto a su rendimiento. | La comunidad educativa tiene menores expectativas en cuanto a su rendimiento. |
| Mejores conocedores de la cultura del centro. | Desconocedores de la cultura del centro. |

Fuente: Elaboración propia.

A pesar de que estas definiciones puedan ser aún vigentes hoy día, las relativas ventajas o inconvenientes de cada una de las opciones siempre estarán fuertemente supeditadas a su componente particular y contextual (Hart, 1993). Por tanto, no se pueden dar por hechas ciertas suposiciones en cuanto a la facilidad de los procesos de adaptación y sociabilización según la procedencia del sucesor/a.

7.2.2 Formación para el cargo

"Si quien dirige un centro escolar es un agente determinante, la formación de la que dispone o la que desarrolla resultará una variable central para su consecución" (Silva et al., 2017; p. 110). Efectivamente, una de las claves principales en todo proceso de transición directiva es la formación que recibe el directivo sucesor antes, durante y después del mismo. Carecer de ella puede conducir a la improvisación, la inseguridad y el desconocimiento (Fernández, 2009).

En palabras de Schmidt y Bottoms (2011), el principio básico de la planificación del relevo directivo es saber considerar qué tipos y qué cantidad de apoyo van a ser necesarios para que el nuevo cargo pueda desarrollar su función. Es evidente que para ejercerla de forma efectiva, responsable y autónoma -especialmente en una institución tan compleja como un centro educativo- es preciso estar dotado de los conocimientos necesarios para tal fin.

Pero, ¿qué tipos de conocimientos son éstos? Según Rodríguez (2017), la figura del directivo escolar requiere de una formación contextualizada, continua y permanente, que muestre un equilibrio entre lo técnico, lo humano, lo educativo, lo simbólico y lo cultural. En resumidas cuentas; para llevar a cabo una función directiva exitosa las personas que asumen la dirección deben estar preparadas profesional, técnica y psicológicamente (Walker y Qian, 2006). Aparece aquí, inevitablemente, la pregunta primordial: ¿cumplen estos requisitos los programas formativos del territorio español?

Para los nuevos equipos directivos del curso 2018-2019 en Cataluña -periodo en el que se enmarca la investigación-, el curso de formación que realizaron los candidatos y candidatas a la dirección constaba de 17 sesiones (64 horas presenciales) desarrolladas normalmente desde mediados de abril a mediados de junio y cuyos contenidos se centraban, entre otros, en las políticas educativas, la normativa, la función directiva, la evaluación de centros, la gestión económica y el liderazgo. El curso estaba impartido por miembros de diferentes departamentos del Departament d'Educació y se superaba mediante la asistencia al 80% de las sesiones más la realización de un trabajo no presencial evaluado por una comisión de 6 vocales. ¿Logran el objetivo de proveer a los candidatos y candidatas de los conocimientos, habilidades y recursos necesarios para llevar a cabo su función?

Según un estudio de Serrano Albendea y Martín-Cuadrado (2017) en el que formaron parte una muestra de 105 directores y directoras en Cataluña, el segundo problema más significativo en el desempeño de la función directiva es la deficiente formación técnica recibida. Pero esto no sucede únicamente en Cataluña: otro estudio llevado a cabo en la Comunidad Autónoma de Andalucía, por Caballero y Mata (2004), concluyó años antes que un 73,7% de una muestra de 1.073 directores participantes consideraron que la ayuda que recibían de las instituciones -también en formación- era insatisfactoria o muy insatisfactoria. ¿Cómo se pueden interpretar estos datos? ¿Unos contenidos formativos descontextualizados? ¿Poca profundidad? ¿Demasiado foco en lo administrativo y legislativo? ¿Inservibles para la resolución de problemas reales del día a día?

A este respecto se refirieron Duncan (2011) y Rieckhoff y Larsen (2012) cuando afirmaron que gran parte del desarrollo formativo ofrecido a los líderes educativos es episódico, fragmentado y desconectado de los desafíos y el trabajo real de las personas que asumen la dirección. Algo que ya advirtieron Hale y Moorman (2003), y más tarde Levine (2006) cuando concluyeron que, en general, los programas de liderazgo escolar son demasiado teóricos por naturaleza, ofreciendo poco en el ámbito clínico y/o empírico de la educación, y dejando a los candidatos/as con más ganas de práctica anidada a la teoría: practicums, formaciones especializadas, *mentoring* e instrucción a través de casos de estudio.

Algo que también corroboró ya el primer informe TALIS de la OCDE (2008), en el que se recomendó, entre otras cosas, crear programas de formación basados en el análisis de necesidades, organizar programas de inducción o asegurar la formación continua. Otro ejemplo de ello son los trabajos de Santos-Guerra y De la Rosa (2013), donde aseguraron que la formación actual no es suficiente para dar respuesta en contextos sociales complejos, donde las teorías nada tienen que ver con la realidad de cada centro. Como consecuencia, las direcciones noveles acaban aprendiendo por ensayo y error (Wildy y Clarke, 2008) situaciones que, con una formación adecuada, hubieran podido gestionar eficazmente gracias al conocimiento y a los recursos y herramientas adquiridos.

Según autores como Cowie y Crawford (2007), la formación directiva es un aspecto crucial en el desarrollo y la progresión institucional y, por tanto, los programas formativos deben producir resultados positivos ineluctablemente.

No obstante, la literatura que ha investigado este asunto presentó unas conclusiones nada prometedoras: ya a principios de siglo XXI, algunos autores advirtieron que los programas formativos tradicionales para directivos escolares estaban fracasando a la hora de preparar a los candidatos/as para las complejidades del cargo (Farkas et al., 2001; Miller et al., 2007). Años más tarde, incluso se llegó a hablar de "crisis en los programas de formación en el liderazgo educacional" (Normore, 2010). Bottoms y O'Neill (2001) opinaron que si los candidatos directivos no están formados para realizar el trabajo de forma pertinente, entonces las normas y estándares directivos deben ser actualizados para reflejar las habilidades y conocimientos actuales, necesarios en el mundo educativo contemporáneo.

De hecho, mejorar los programas formativos así como las diferentes opciones instructivas de cara a las nuevas direcciones y su proceso de transición, han sido aspectos mayoritariamente ignorados en las últimas décadas (Cardno y Fitzgerald, 2005; Hess y Kelly, 2007; Darling-Hammond et al., 2012) a pesar de que autores como Lauder (2000) aconsejaron en su día que los programas formativos para directivos fueran rediseñados y flexibles al cambio cuando fuera de menester, según los *inputs* de aquéllos que se constituyen como especialistas y destinatarios. En lo que al contexto catalán se refiere, varias instituciones y grupos de investigación están participando en distintos programas de formación que pueden complementar al propuesto por el *Departament d'Educació*. He aquí algunos de ellos:

Tabla 12.
Programas de formación para directores/as en Catalunya.

| CURSO DE FORMACIÓN | INSTITUCIÓN | MODALIDAD | VALIDACIÓN |
|---|---|---|---|
| Máster Universitario en Dirección de Centros Educativos | Universidad de Barcelona | Presencial. Sistema modular de 60 ECTS. | Validado y reconocido por el Dep. Ensenyament |
| Máster en Dirección de Instituciones Educativas | Universidad de Barcelona - Instituto de Formación Continua (UB-IL3) | Online. Sistema modular de 60 ECTS | Validado y reconocido por el Dep. Ensenyament |
| Postgrado-Máster en Dirección de Centros para la Innovación Educativa | Universitat Autónoma de Barcelona | Semipresencial. Sistema modular de 60 ECTS | Validado y reconocido por el Dep. Ensenyament |
| Postgrado en Gestión y Dirección de Organizaciones Educativas | Universitat de Lleida | Semipresencial. Sistema modular de 30 ECTS | Validado y reconocido por el Dep. Ensenyament |

| CURSO DE FORMACIÓN | INSTITUCIÓN | MODALIDAD | VALIDACIÓN |
|---|---|--|---|
| Postgrado en Dirección y Servicios Educativos | Universidad de Girona | Semipresencial. Sistema modular de 30 ECTS | Validado y reconocido por el Dep. Ensenyament |
| Diploma de Especialización en Dirección y Gestión de Centros Educativos | Universidad Rovira y Virgili | Presencial. Sistema modular de 300h y 30 ECTS | Validado y reconocido por el Dep. Ensenyament |
| Máster Universitario en Liderazgo de la Innovación Pedagógica y Dirección de Centros Educativos | Universidad Ramón Llull | Presencial. Sistema modular. Duración 1 año. 60 ECTS | - |
| Curso de Experto universitario en el liderazgo y dirección escolar | Asociación de Directivos de la Educación Pública de Cataluña (en convenio con la Universidad Ramón Llull) | Semipresencial. Modular. Duración 375 horas y 15 ECTS. | Validado y reconocido por el Dep. Ensenyament |

Fuente: Silva et al., (2017).

No obstante, uno de los modelos formativos más influyentes en las transiciones directivas y que está adquiriendo gran peso en los últimos años es el del aprendizaje a través del *mentoring* entendido como un sistema de guía o acompañamiento (Boon, 1998; Hopkins-Thompson, 2000; Fenwick y Pierce, 2002; Petzko, 2004; Browne-Ferrigno y Muth, 2004; Daresh, 2004; Hargreaves y Fullan, 2014; Sánchez-Moreno et al., 2019; Antúnez y Silva, 2020) gracias a su utilidad en términos de socialización, soporte y crecimiento profesional (Hopkins-Thompson, 2000; Cranston et al., 2004; Ehrich et al., 2004; Bengtson et al., 2013) y a que el coste de construir un buen directivo es ínfimo en comparación al daño que puede causar uno poco preparado (Bartlett, 2011: p. 14). Si bien este modelo ha sido considerado efectivo a lo largo del mandato directivo, se ha descrito como especialmente útil para direcciones noveles (Lashway, 2003; Young et al., 2005; Spiro et al., 2007¹²) e incluso como una parte integral del proceso de sucesión y/o rotación (White y Cooper, 2011).

Ahora bien, ¿quién ejerce la figura de mentor? ¿Un especialista nombrado por la Administración educativa? ¿La misma dirección saliente? Y tan o más importante, ¿cuándo empezaría esta colaboración: antes de que el/la sucesora tome las riendas de forma efectiva o justo en ese momento?

¹² Su investigación determina que aquellos aspirantes que reciben un proceso de *mentoring* tienen menos posibilidades de abandonar durante el primer año. Como resultado, la mitad de los estados norteamericanos llevan a cabo programas de *mentoring* para sus aspirantes a dirección.

Este procedimiento podría ser una solución al sentir general de que los programas de formación no ofrecen oportunidades reales de práctica directiva, basándose -desgraciadamente- en contenidos teóricos demasiado subyugados a la gestión y administración escolar. El *mentoring* es "entrenar haciendo" y tiene múltiples beneficios para toda la comunidad educativa, en especial para las direcciones sucesoras, pues las transiciones directivas son procesos muy estresantes emocionalmente para ellas, siendo la figura del mentor una valiosa e incalculable ayuda para su inmersión (Hanover Research, 2014) y, evitando así el *burnout* y la posibilidad de abandono (Norton, 2002).

De hecho, las grandes habilidades son resultado de la práctica, de la retroalimentación, de la reflexión y del *coaching* (Schmidt-Davis y Bottoms, 2011), algo que conocen muy bien las corporaciones privadas, cuya máxima "*the 80/20 rule*", representa la premisa de que el 80% del desarrollo en el liderazgo proviene de la experiencia laboral y vital, mientras que solo el 20% proviene de la educación formal. Incluso expertos en la planificación de sucesiones directivas han observado como organizaciones que se preocupan por las rotaciones se aseguran de "desplazar" tanto vertical como lateralmente a sus profesionales. El sector militar es un ejemplo: mover a los profesionales en diferentes posiciones y cargos permite obtener una mayor variedad de perspectivas y experiencias (Schmidt-Davis y Bottoms, *ibid*, p. 23).

Una suerte de variante del *mentoring* es el *work-shadowing*¹³, una forma de aprendizaje profesional que consiste en pasar tiempo con la persona responsable del cargo que se va a suceder en aras de aprender las particularidades del mismo y reflexionar sobre su liderazgo (Zellner et al., 2002). Según las conclusiones de un estudio llevado a cabo por Simkins et al., (2009), proporcionar a las candidaturas la posibilidad de trabajar conjuntamente con un mentor -previa asunción del cargo- realizando *work-shadowing* es totalmente beneficioso debido a la oportunidad de experimentar realidades de la posición, los desafíos y las presiones conectados a la función directiva. Estos mismos autores determinaron incluso cuatro tipos diferentes de aprendizaje por observación:

¹³ También conocido como "job-shadowing".

Tabla 13.
Modelos de shadowing.

| Tipos | Descripción |
|-----------------------------------|--|
| 1. Observación pura | Observación y análisis del trabajo del directivo como tarea primaria. |
| 2. Observación y discusión | Observación combinada con discusiones y reflexiones que no solo tienen que ver con situaciones diarias si no sobre otros aspectos más profundos. |
| 3. Comprensión escolar | Intentar obtener una imagen más amplia de la escuela a partir de desafíos afrontados por el líder, y de varias perspectivas de la escuela que no suelen ser aprendidas por el hecho de pasar mucho tiempo con el director/a. |
| 4. Investigación | Exploración de temas específicos a través del análisis de documentos, la observación y entrevistas/conversaciones con miembros del staff escolar. |

Fuente: elaboración propia, adaptado de Simkins et al., (2009)

Otros modelos populares de formación profesional para direcciones son el *peer sharing/peer support*¹⁴ (Browne-Ferrigno y Muth, 2004; Hoffmann y Johnston, 2005), las comunidades de aprendizaje profesional (Hipp y Weber, 2008) y el *coaching*. En los dos primeros casos, diversos profesionales (*colegas*) se ayudan entre sí, estableciendo relaciones de colaboración mutua para poder llevar a cabo una exitosa función directiva. Según Amador-Valerio (2016), identificar otra dirección mentora que haya estado "en la línea de fuego" reduce el estrés y proporciona la oportunidad de establecer una colaboración de confianza a través de conversaciones sinceras.

Por su parte, el *coaching* ayuda a desarrollar habilidades particulares y encarar las debilidades, poniendo el foco en la gestión del tiempo, la construcción de relaciones, la comunicación efectiva, el trabajo colaborativo y la identificación de errores comunes (Schmidt-Davis y Bottoms, 2011). Un estudio sobre los efectos del coaching en las direcciones noveles por James-Ward (2013) corroboró que esta práctica servía de valiosa ayuda y apoyo para el éxito profesional de las nuevas personas al cargo, además de paliar los niveles de rotación y fracaso directivo (Zellner et al., 2002).

Estos modelos traen a colación una de las claves en la preparación y el desarrollo profesional: el aprendizaje continuo y permanente.

¹⁴ Algunas investigaciones, como la de Amador-Valerio (2016), demuestran que muchos directores noveles prefieren establecer relaciones con colegas profesionales al sentirse más cómodos a la hora de pedir ayuda. De esta forma, su capacidad no se pone en duda ni queda en entredicho ante miembros de la Administración (o similar).

Un gran número de investigaciones convienen en que esta continuidad en la formación -y ayuda- es esencial, tanto para directivos como para docentes (Cardno y Fitzgerald, 2005; Hoffmann y Johnston, 2005; Sorenson, 2005) en aras de lidiar con los problemas y desafíos de la función (Fenwick y Pierce, 2002) además de poder hacer efectiva la transferencia de conocimientos y habilidades a sus destinatarios. Según Teixidó (1996a), esta modalidad de aprendizaje debería, como mínimo, ser voluntaria -según la percepción de utilidad de los propios interesados- y debería centrarse en los dilemas que surgen ante situaciones cotidianas en la práctica de la dirección. Él mismo se encarga de darle máxima importancia:

La formación de directivos escolares (al igual que la de otros profesionales que asumen funciones complejas) tiene limitaciones. El ejercicio directivo es una tarea práctica, dinámica y contextualizada. Aunque la formación esté bien diseñada y ejecutada, no deja de ser algo artificial, alejada de la práctica cotidiana, con dificultades para dar respuestas concretas a las necesidades y expectativas de los destinatarios. [Por tanto] la eficacia de la formación aumenta en la medida que se aproxima (...) a la problemática y los dilemas prácticos que viven los directivos. (Teixidó, 2011: p. 1).

Para dar respuesta a todo ello, Antúnez (2008: p. 186) y más tarde Bartlett (2011) ya propusieron considerar diferentes tipos de formación dependiendo del momento cronológico o las características de los destinatarios. La clasificación de Antúnez se estructuró de la siguiente forma: una formación inicial, una formación específica para la función directiva y una formación permanente a lo largo del ejercicio del cargo. En base a esta clasificación se propone la siguiente tabla a modo de resumen:

Tabla 14.
Modelos de formación basado en Antúnez (2008).

| FORMACIÓN INICIAL | FORMACIÓN ESPECÍFICA | FORMACIÓN PERMANENTE |
|------------------------------------|---|--|
| Universitaria (máster/posgrado) | Cursos obligatorios de la Administración Mentoring Work-shadowing Coaching | Peer Support Comunidades de aprendizaje Cursos de asociaciones de directores (AXIA, p.ej.) Seminarios Conferencias |

Fuente: elaboración propia.

¿Qué sucede, por cierto, con aquellas candidaturas al cargo que ya tienen experiencia directiva en puestos como la jefatura de estudios, secretaría o -en otros países- vicedirección? Es innegable que, en estos casos, ciertos aspectos formativos y experienciales estarán asimilados -cultura de centro, sistema relacional, procedimientos, proyecto educativo, etc.-, lo cual conlleva un no poco desdeñable ahorro de energías.

No obstante, la responsabilidad y las funciones de la dirección son más amplias y complejas. En el contexto anglosajón dan buena cuenta de ello: la revisión de la literatura consideró que la experiencia en la vicedirección no supone de forma automática la posesión de las habilidades y conocimientos necesarios para ejercer la dirección ya que rara vez se les da voz y oportunidad en la toma de decisiones¹⁵ (Kwan, 2009), si bien algunos estudios encontraron evidencia de que esta experiencia previa supone un mayor rendimiento y permanencia una vez en el cargo (Schmidt-Davis y Bottoms, 2011).

7.2.3 Problemática de la dirección novel

En los anteriores epígrafes se ha ido viendo de una forma clara y rotunda la complejidad inherente al ejercicio de la función directiva. Es por ello que, necesariamente, el proceso de relevo directivo debería estar debidamente planificado y ejecutado, ya no solo por una cuestión de responsabilidad institucional, sino para facilitar la toma de control de la nueva intendencia de una forma efectiva y autónoma.

No debe olvidarse que el hecho de haber pasado por un posible proceso electoral de confrontación o incluso una formación deficiente estarían multiplicando exponencialmente las dificultades del equipo directivo novel apenas estrenado el mandato. Además, según autores como St. Germain y Quinn (2005), Fierro (2006) o García Garduño et al. (2011), los problemas y dilemas que experimentan se viven con mayor intensidad durante este primer periodo¹⁶.

¹⁵ Las funciones de la vicedirección suelen estar relegadas a rutinas administrativas y control de la disciplina estudiantil (Schmidt-Davis y Bottoms, 2011).

¹⁶ Esto se debe, según el estudio llevado a cabo por St. Germain y Quinn (2005), al hecho de que, para las mismas dificultades, los directores noveles afrontan los problemas con temor e inseguridad, mientras que los directores experimentados poseen un amplio abanico de recursos y habilidades que les permiten enfrentar estas dificultades con más calma y serenidad.

Pero, ¿cuáles son estas dificultades? Mucho se ha escrito sobre ellas -incluso se han creado redes internacionales de investigación y ayuda como la *International Beginning Principal Study (IBPS)* o la *International Study Principal Preparation (ISPP)*- y a pesar del tiempo y la evolución en la complejidad de las funciones directivas, los obstáculos suelen ser los mismos: sentimiento de aislamiento profesional y soledad¹⁷, el legado de la dirección saliente en términos prácticos y de estilo de dirección, la multitud de tareas, enfrentamientos relationales o la problemática a la hora de implementar nuevas iniciativas gubernamentales (Hobson et al., 2003). Teixidó (2012), explicó los primeros pasos de la siguiente forma:

Los directores noveles acuden a los cursos de formación (en un ejercicio de ingenuidad que les honra y, a la vez, asusta) pensando que alguien les dirá qué deben hacer y cómo hacerlo. En primer lugar, acuden al articulado donde se recogen las funciones de la dirección (...). Lo leen una vez, vuelven a leerlo, lo analizan... y lo encuentran lejano, abstracto, falto de concreción. Máximo cuando el listado (para el cual pronto faltarán letras del abecedario) culmina con el cajón de sastre “y cualquier otra función que le sea encomendada por la Administración educativa” (p. 4).

A estos conflictos se podrían añadir otros como el poco apoyo por parte de la Administración (Swaffield, 2009), la gestión de situaciones imprevistas y la transición de profesorado a dirección (Walker et al., 2003), la responsabilidad del desempeño en el aula a pesar de estar lejos de ella (Gaziel, 2008), la disciplina del alumnado y los problemas con sus padres y madres (Fierro, 2006; García Garduño et al., 2011), el sentimiento de poca preparación para enfrentar el cargo y la correcta aplicación de la normativa (Camarillo, 2006), el estrés laboral y la poca autonomía (Lacey, 2008) o la burocracia (Walker y Qian, 2006).

De forma brillante y a modo de resumen, Wildy y Clarke (2008) concretaron los cuatro desafíos clave para las direcciones noveles: lidiar con el lugar (todo lo que ocurre en la escuela), lidiar con la gente (alumnado, profesorado, familias), lidiar con el sistema (Administración) y lidiar con uno mismo (inseguridad, poca preparación, motivaciones, etc.).

¹⁷ Según Amador-Valerio (2016), el factor de aislamiento del director es un aspecto que debería ser estudiado en profundidad.

Ilustración 11.

Problemática de la dirección novel según Wildy y Clarke (2008).



Fuente: elaboración propia.

Todas estas contrariedades, curiosamente, ocultan una importante consecuencia: el nuevo equipo ni siquiera puede tirar adelante su proyecto ya que primero debe entender la nueva realidad escolar desde este nuevo prisma, además de aprender a todo ritmo y a contrarreloj a apañárselas para poder ejercer de forma efectiva. Daresh y Male (2000) definieron -a partir de una cita muy acertada- el impacto que sienten los nuevos directivos en estos primeros días: "Se sienten forzados a actuar en una obra sin tener la partitura". Esto es significativo: ¿qué proyecto educativo se puede tirar adelante si se pierde tanto tiempo (o se obstaculiza) en tomar las riendas administrativas de la dirección, en vez de estar poniendo el foco en la supervisión e innovación pedagógica?

Es totalmente incoherente que se depositen en las direcciones expectativas y responsabilidades inasumibles sin disponer de una formación inicial y continua de calidad, por ejemplo, a través de programas de inducción al cargo (Serrano y Martín-Cuadrado, 2017). Lamentablemente, el objetivo del equipo sucesor pasa a ser la estabilidad institucional y no la renovación y la aplicación de un nuevo estilo de liderazgo. Villani (2005) describió las fases que atraviesa cada dirección hasta que toma el relevo de forma efectiva, a la vez que aseguró que todo este proceso es demasiado duro y agotador para resistir solo y sin apoyo:

Tabla 15.
Etapas de la adaptación al cargo directivo según Villani (2005).

| ETAPA | Características |
|------------------------------|---|
| 1. Supervivencia | Estado de shock al asumir el cargo. |
| 2. Control | Establecer prioridades. |
| 3. Estabilidad | Asimilación de tareas rutinarias. |
| 4. Liderazgo educacional | Foco en el currículum y la instrucción. |
| 5. Actualización profesional | Autoconfianza y visión personal como líder. |

Fuente: elaboración propia.

Y esto es lo preocupante, pues no parece que haya mucho interés en facilitar la entrada y adaptación de los nuevos cargos a lo que debería ser la posición más importante dentro de la comunidad escolar (Bartlett, 2011). Aún peor, se asume que una vez toman el mando, los equipos directivos son capaces -automáticamente y de forma autónoma- de ejercer su responsabilidad, de mantener excelentes relaciones o de diseñar e implementar procesos y estructuras para conseguir los objetivos (Hewitson, 1995). ¿Cómo puede ser así si apenas se planifica un adecuado traspaso de poderes en términos de formación, comunicación y/o participación de sus principales protagonistas?

El *modus operandi* no puede ser la improvisación, de ahí que Hart (1993), -que aseguró que el proceso de inducción se centra en que te den "un mapa y una llave"- manifestara que una de las claves de la transición directiva debe ser dotar a los sucesores de las herramientas para que puedan demostrar su competencia y construir su credibilidad de cara a toda la comunidad educativa. Una vez conseguida esta confianza -y por ende, el respeto de los profesionales escolares- solo entonces, podrá ejercer su estilo de liderazgo e incluso implementar cambios (Martinez, 2007; Meyer et al., 2009; Berrong, 2012). Aparece, entonces, uno de los conceptos más importantes durante el periodo de relevo directivo: la confianza.

La complejidad de las funciones que ha de ejercer el director, que a menudo van mucho más allá de lo que pueda quedar establecido en los reglamentos orgánicos vigentes, la falta de una formación específica suficiente y la baja relevancia profesional asociada al cargo dificultan enormemente que el candidato pueda discernir, razonablemente, si "está capacitado" para el cargo. Su imagen de lo que debe hacer, de cómo debe ser, de cómo tiene que mostrarse en cada situación, de cómo resolver cada conflicto... es de baja definición. (Teixidó, 2000a: p. 92).

No es de extrañar, pues, que muchas de las nuevas direcciones estén acongojadas ante la idea de verse constantemente juzgadas, lejos de sentirse un importante activo de la institución (Amador-Valerio, 2016). Y todo ello desemboca en un nivel de estrés y ansiedad a menudo intolerables, que se suman al propio de la realidad directiva diaria:

El amontonamiento de tareas diversas, la priorización de los trabajos a realizar en función de su urgencia y no de su importancia, la realización de tareas imprevistas, la actuación como soporte de las deficiencias del centro (hacer photocopies, atender al teléfono, suplir a profesores ausentes, acompañar a un alumno accidentado al hospital, etc.) son aspectos característicos de la actividad directiva que ponen de manifiesto la diversidad y la fragmentación de las tareas que realizan. (Teixidó, s.f.: p. 3).

El directivo es una persona que vive eternamente preocupada. En ningún momento es libre de olvidar su trabajo ni tampoco tiene la satisfacción de saber, aunque sólo sea por un momento, que no tiene nada más que hacer. Sea cual sea el puesto directivo que ocupa, siempre le puede asaltar la sospecha que puede hacer algo más. Así pues, adopta un ritmo de trabajo agotador. (Mintzberg, 1985: p. 58).

Por tanto, la legitimidad en el liderazgo de la dirección escolar empieza con la confianza (Greenleaf, 2002) y -en aras de superar los obstáculos de la sucesión- es preciso que “encuentren formas y métodos para establecerla y desarrollarla con la máxima celeridad posible” (White y Cooper, 2011: p. 111). Una confianza que, en opinión de Macmillan et al., (2004b), se constituye a través de habilidades como el conocimiento, la competencia y la coherencia, además de por sus actitudes en la relación interpersonal: carácter, integridad y empatía.

Por tanto, es preciso insistir en que la transición directiva finaliza con la adaptación efectiva y la legitimidad real de sus nuevos miembros; lo contrario no sería una transición, sino un relevo brusco e inoperativo. Este es uno de los motivos por los que es fundamental profundizar en toda esa dimensión temporal – desde el momento en que se anuncia una finalización de mandato hasta que un nuevo equipo asume el liderazgo de la institución escolar- si lo que se pretende es comprender el proceso y saber interpretar el alcance de su complejidad. Es por ello que también se analizará esta dimensión a lo largo del estudio desde diferentes perspectivas: la teórica y la basada en el estudio empírico del contexto de las escuelas públicas catalanas.

7.3 La dirección saliente y su legado

La figura de la dirección saliente se constituye como una de las más importantes del proceso, si no la más. Al ceder su cargo se lleva consigo una ingente cantidad de información, bagaje y habilidades que, de forma ideal, deberían ser traspasadas al equipo sucesor, con responsabilidad y transparencia, de cara a favorecer el proceso de cambio. De la misma forma, con él/ella también se va un modelo de dirección y un legado institucional que debiera tenerse en cuenta. ¿Qué sucede a partir de este momento? Una vez más, dependiendo del contexto del proceso electoral y las causas que hayan motivado el relevo se dará una transición tranquila y ejemplar o, por el contrario, se vivirá un clima de competitividad, desconfianza e incluso hostilidad.

No obstante, todo el proceso y la actitud de la dirección saliente se verán condicionados por el éxito o el estado en el que queda la institución tras su administración. Si la gerencia ha sido un éxito, puede que el equipo predecesor se muestre reacio a participar activamente en el traspaso a sabiendas del proyecto de dirección no continuista de su sucesor. De la misma forma, si su mandato se ha caracterizado por la confrontación, la ineficiencia o incluso cierta desidia, es probable que el equipo depuesto no contribuya a la creación de un clima propicio para el cambio¹⁸ (Teixidó, 2000b: p. 19). Sirven como premisa, pues, los resultados de Amador-Valerio (2016: p. 92) en cuanto a que el legado que deja la dirección saliente influencia en gran medida las decisiones de la sucesora en los primeros meses de su mandato.

Gran parte del control lo tiene, pues, la dirección saliente. ¿Quiere decir esto que debe ser la principal supervisora de la transición? Moore y Kelly (2009) reflexionan sobre qué autoridad debería llevar la batuta, advirtiendo del peligro que puede correr el proceso si predominan los intereses personales, egos y rencillas por encima del bien de la institución escolar. Según Wolfred (2002), la dirección que deja el cargo no debe ser la capitana de la transición sino una consejera de inestimable ayuda que abogue por la comunicación y la transparencia.

¹⁸ Si bien todos estos escenarios son pesimistas, Díez (2004) aseguró hace más de una década que un gran porcentaje del número de estudios de casos publicados van en esta línea de irresponsabilidad institucional y profesional: los nuevos directivos españoles señalaron como principales problemas la falta de colaboración de su antecesor, falta de apoyo de los profesores y padres de familia.

Uno de los conflictos característicos en este tipo de procesos es el limitado tiempo -o incluso la negación del mismo- que la dirección saliente concede a su sucesora¹⁹ (Fuller y Young, 2009). En este sentido, cobra notoria importancia el diálogo y la relación entre direcciones -antecesora y sucesora- a la vez que el gradual cese/toma de funciones. Por ejemplo, la figura del directivo saliente puede tener un legado tan arraigado y una personalidad tan dominante “que la nueva intendencia parezca estar desautorizada y sin control en su cargo” (Wolfred, 2002: p. 4). Casos como éste, aseguró Stein (2013) fuerzan a las nuevas direcciones a adaptar su estilo de liderazgo, considerando las costumbres culturales de su antecesor.

Dicho esto, la necesidad de un proceso de *mentoring* se establece como prioritaria y, una filosofía de sucesión lógica es que la dirección saliente haga de mentora de los nuevos miembros (Hartle y Thomas, 2003) aunque, según autores como Schmidt-Davis y Bottoms (2011) o Darling-Hammond et al. (2012), otra buena opción podrían ser directores y directoras otrora retirados. Ello no quiere decir, sin embargo, que se dé por sentado que el equipo sucesor tenga a bien la asistencia y ayuda de su predecesor (LeGore y Parker, 1997). En todo caso, se recomienda que sea la misma dirección saliente la que tenga un papel activo en la planificación de su propia sucesión estableciendo una visión y cultura de construcción del liderazgo para suavizar la transición del nuevo cargo (Garchinsky, 2008) ya que, de este modo, facilitaría la preservación del conocimiento dentro de la organización (White et al., 2006).

Lo que es evidente es que “el compromiso del nuevo equipo crea de forma inherente una disrupción en las prácticas establecidas durante la administración del predecesor” (Amador-Valerio, 2016: p. 7), de ahí la necesidad de trabajar colaborativamente unos y otros para asegurar una transición con el menor impacto posible. Para tal, la dirección saliente debe hacer un último y responsable servicio de cara al centro escolar y toda la comunidad educativa. Los estudios de Garchinsky (2008) manifestaron que la dirección ejemplar no tiene problemas en emplear sus habilidades para favorecer el cambio, incluso potenciando una cultura de sucesión. Ese debiera ser, por consiguiente, el objetivo fundamental del equipo antecesor una vez asume que su mandato está llegando a su fin.

¹⁹ Autores como Amador-Valerio (2016) recuerdan la ínfima cantidad de estudios al respecto reclamando una mayor atención, dado el gran número de casos que se dan.

Por otro lado, tampoco hay que olvidar la futura posición de la dirección saliente, sobre todo, si sigue como miembro del claustro docente en el centro. De ser así, su adaptación a un nuevo rol -especialmente después de la intendencia- puede representar un problema nada desdeñable. Particularmente acertadas son las palabras de (Teixidó y Bofill, 2007), en relación con este proceso mental:

El ejercicio continuado de la dirección durante un cierto tiempo favorece que el directivo haya incorporado una serie de hábitos profesionales que probablemente va a echar en falta. Por la posición estratégica que ocupa, en el centro de la red de relaciones, tenía un acceso privilegiado a toda la información, estaba al corriente de todo; se había acostumbrado a que los compañeros solicitaran su opinión; se hallaba ocupado en múltiples cuestiones (llamadas telefónicas, e-mails, encargos, entrevistas, etc.); salía y entraba frecuentemente del centro (reuniones, encuentros, obtención de recursos...) etc. También, por qué no reconocerlo, se había acostumbrado a la reducción de horas lectivas, a acudir a inauguraciones y actos protocolarios, al complemento económico y, también, a que los docentes, alumnos y padres le identificaran como el/la director/a. Todo eso termina de una manera repentina. Conviene que se haga cargo de ello, que se lo plante con antelación... porque, como todo cambio, requiere un período de transición (p. 6).

En suma, mientras la legislación educativa no establezca un protocolo ni unas regulaciones particulares para estos procesos, llevar a cabo un ejemplar traspaso de poderes dependerá en gran medida de la voluntad de ciertas personas, en especial, del equipo directivo saliente, bajo la presidencia del director/a predecesor. De ahí la importancia de la actitud que adopte durante todo el proceso y su autogestión emocional de ruptura tras bastantes años como máximo responsable de la institución.

7.4 El claustro docente: cuestión de confianza

La gran mayoría del personal en la escuela lo forma un claustro docente que, a su vez, es el encargado de llevar a cabo la tarea de enseñanza-aprendizaje. Esto es trascendental y precisa ser resaltado: son los profesionales que están más cerca y pasan más tiempo con el alumnado. Estos dos argumentos –incluso por sí solos- dan buena cuenta del impacto que el relevo directivo puede generar en este colectivo y en la institución. Y viceversa: en condiciones naturales, el director/a y/o equipo directivo salen del mismo claustro de docentes, tal como sentencian Schmidt-Davis y Bottoms (2011: p. 40): "los profesores de hoy son los directores del mañana".

Sin embargo, son muchos los motivos por los cuales su presencia en este proceso podría ser determinante: algunos de ellos forman parte de la comisión de selección del director/a, otros inciden decisivamente en la formación de candidaturas, todos ellos viven con inmediatez los acontecimientos del proceso transitivo, etc. (Teixidó, 2001). Como encargados de ejecutar el proyecto educativo, su implicación es capital y, por ende, es preciso que el proyecto de dirección también esté en consonancia con el colectivo.

De hecho, estudios como los de Boyd et al. (2011) han correlacionado positivamente la satisfacción docente con su satisfacción con los líderes escolares. Es por ello que la sucesión directiva puede ser un proceso psicológicamente intenso para ellos, con emociones que van desde la esperanza al miedo, del abandono al alivio o de la expectativa a la pérdida (Hargreaves y Fink, 2006a), tanto individual como colectivamente (Meyer et al., 2009; Macmillan et al., 2011). Hace más de dos décadas, Ogawa (1991) hizo una clasificación de las diversas etapas -a nivel emocional- por las que pasa el profesorado tras un proceso de sucesión directiva:

Tabla 16.

Etapas de asimilación de la sucesión directiva por parte del claustro docente (Ogawa, 1991).

| Etapa | Sentimiento | Descripción |
|-------|------------------|---|
| 1 | Encantamiento | El claustro docente observa el compromiso del nuevo director con la escuela, afrontando el suceso con optimismo y esperando que les permita formar parte de la toma de decisiones. |
| 2 | Desencantamiento | Se empieza a cuestionar el compromiso del director con los profesores y con la propia escuela, cambiando la percepción que tienen de él/ella en base a las interacciones hasta el momento y sintiendo rabia e inseguridad. |
| 3 | Acomodación | En esta etapa, los cambios originados por el nuevo equipo directivo ya no tienen una afectación significativa en los profesores, que deciden aislarse en su trabajo en las aulas. Con el paso del tiempo, empezarán a valorar los aspectos positivos de la nueva dirección. |

Fuente: elaboración propia.

Años más tarde, Daresh (1993) haría una clasificación similar más propia de los diferentes estadios de adaptación por los que pasa el profesorado tras una sucesión directiva repentina y no deseada:

Tabla 17.

Etapas de adaptación del profesorado en una sucesión directiva (Daresh, 1993).

| Etapa | Sentimiento | Descripción |
|-------|------------------------|--|
| 1 | Negación y aislamiento | Sienten que el antiguo director aún sigue con ellos de alguna forma. |
| 2 | Rabia | Sienten que el nuevo director invade la cultura institucional legada por el antecesor. |
| 3 | Negociación | Retroceden un poco en su sentimiento de culpabilidad y rabia hacia el nuevo directivo. |
| 4 | Depresión | Entienden que sus sentimientos no van a cambiar la situación. |
| 5 | Aceptación | Aceptan al nuevo director y entienden la necesidad de trabajar conjuntamente. |

Fuente: elaboración propia.

En este punto aparece un nuevo protagonista que tiene un rol determinante durante todo el proceso de transición directiva: la confianza. Dependiendo de la percepción que el claustro docente tenga del nuevo equipo que asuma el liderazgo de la escuela, su nombramiento se entenderá binariamente como positivo o negativo. La confianza podrá existir incluso en el momento del nombramiento, quizás deberá ganarse poco a poco y de forma continua o, en el peor de los casos, no existirá y no lo hará nunca. A este respecto, Meyer et al., (2009: p. 184) concluyeron que “la confianza del claustro docente es crítica debido a la influencia que ejerce en la capacidad de la nueva intendencia de llevar a cabo sus responsabilidades, así como de iniciar procesos de cambio”.

No es asunto baladí. Desde el momento en que se confirma el nombramiento del nuevo equipo directivo, todos los ojos -en el claustro- tienden a posarse en todo aquello que piensa, dice o hace el nuevo equipo. Unos de forma interesada, otros con curiosidad, algunos con indisimulada inquina y, con suerte, habrá también quien se preste para ayudar en todo momento y dar apoyo. Pero por encima de todo, ponen el foco en sus acciones (Meyer et al., 2009 en White y Cooper, 2011). A partir de ellas no solo etiquetarán la gestión del directivo, sino que automáticamente establecerán su confianza mediante criterios de capacidad y habilidad.

De hecho, existen una serie de investigaciones en las cuales se relacionó la confianza -del profesorado hacia el equipo directivo- con la eficiencia y efectividad escolar (Bryk y Schneider, 2003; Tschannen-Moran y Gareis, 2004).

En cuanto a estos niveles de confianza, Meyer et al. (*ibid*) realizaron un completo y profundo estudio a lo largo de tres años, mediante el cual identificaron cuatro grados de confianza de los profesores hacia el nuevo director: 1) confianza en el rol, 2) confianza en la práctica, 3) confianza integrante y 4) confianza correlativa:

Tabla 18.

Las cuatro etapas de confianza del profesorado en el nuevo director (Meyer et al., 2009).

| Etapa | Nivel de confianza | Descripción |
|-------|--------------------------|---|
| 1 | Confianza en el rol | La confianza se basa en el convencimiento de que el nuevo directivo se centrará en el aspecto administrativo de sus funciones: leyes, políticas y regulaciones. |
| 2 | Confianza en la práctica | Después de observar al nuevo director, los profesores confían en que actuará de la misma forma para situaciones similares. |
| 3 | Confianza integrante | Después de observar al nuevo director en una multitud de situaciones, la confianza se basa en la identificación de los principios subyacentes a través de los cuales toma las decisiones. |
| 4 | Confianza correlativa | La confianza en esta etapa se basa en la comprensión profunda de las creencias y filosofía del nuevo director, trabajando ambos de forma colaborativa. |

Fuente: elaboración propia.

Todos estos ejemplos de confianza pueden ser percibidos de forma directa o indirecta por la nueva dirección, llegando incluso a interpretar -puede que erróneamente- gestos, palabras, conversaciones y cuchicheos como ataques personales, tanto hacia su persona como hacia su labor. Esperan pues, que el estrenado equipo lleve las riendas de la institución con máxima eficiencia, a pesar de que las condiciones para ello puedan no ser las adecuadas. Los nuevos miembros lo saben y entienden que no pueden dar muestras de inseguridad o incapacidad que pongan en peligro su legitimidad ante el claustro, ocasionando todo ello unos niveles de estrés definitivamente altos.

Evidentemente, el grado de confianza no será siempre uniforme (Macmillan et al., 2004b) ni constante²⁰: buena parte de ello quedará predeterminado por el sistema de relaciones previo al nombramiento y por el proceso electoral (número de candidaturas, alianzas, etc.).

²⁰ Meyer et al. (2009) denominan como "fuego cruzado cultural" a la divergencia de opiniones dentro del claustro docente.

Sin embargo, siendo unos y otros responsables últimos de la reforma y mejora escolar, la noción de confianza se presenta como esencial e imprescindible (Louis, 2007), además de necesaria para reducir la incertidumbre en casos de interdependencia funcional, como la que hay entre equipo directivo y claustro docente (Luhmann, 1979; Holmes y Rempel, 1989). Porque, a su vez, la dirección también debe mostrar confianza hacia la tarea docente valorando su labor, pues gran parte de ella se realiza a puerta cerrada (Lortie, 2002).

Aquí es cuando el nuevo equipo directivo puede topar con otro de los clásicos dilemas: su figura como representante de la comunidad educativa escolar en la Administración o como representante de la Administración en la comunidad educativa del centro. Es decir, temerá ser juzgado por el claustro si no defiende sus intereses ante la Administración o, por el contrario, se inquietará si no respeta al cien por cien las órdenes provenientes de ésta última en favor del día a día que se sucede dentro del microsistema escolar. De aquí que sus acciones ante el claustro determinen la mayor parte de la confianza que le será otorgada, siendo claves la importancia que le dé a los profesionales docentes y la participación que les brinde en la toma de decisiones.

Los procesos de sucesión directiva tienen el potencial de cambiar la cultura escolar y afectar positiva o negativamente en la moral del profesorado, antes, durante y después de los mismos (Macmillan et al., 2004b). Por tanto, una pregunta que forzosamente debe abordarse es si, más allá del impacto que tiene la figura de la nueva dirección en el profesorado, ¿cómo sienten y valoran éstos las rotaciones directivas y todo su proceso de transición?

Para empezar, hay estudios que conectan la permanencia docente con la directiva (Fuller y Young, 2009), debido al impacto que tiene la rotación del liderazgo en factores como la confianza, la eficacia docente, la discreción o el sentimiento de lealtad hacia el equipo directivo. En casos extremos donde la sucesión directiva es regular y constante, el claustro docente tiende a crear culturas de resiliencia como "vacuna" a los efectos secundarios de los procesos de transición (Macmillan, 2000).

En relación a ello, este mismo autor concluyó tras diversos estudios a lo largo de los años que la huella que causa la rotación directiva en el profesorado es menor cuantos más años de experiencia tienen éstos, seguramente debido a las estrategias y herramientas que utilizan para limitar sus efectos y, en última instancia, llegando a poner barreras entre ellos y los nuevos sucesores (Hargreaves et al., 2003).

Especialmente si no provienen del mismo centro escolar, mostrándose hostiles hacia el nuevo "extraño" que ha "invadido su terreno" (Daresh y Male, 2000). De la misma forma, tanta rotación ocasiona un cambio en el modo en que el profesorado percibe la función directiva (Macmillan et al., 2004a), dando lugar a una corriente alarmante de casos de ausencia de candidaturas a tales cargos.

7.5 El alumnado: repercusiones académicas

Siendo el alumnado el protagonista principal del proceso de aprendizaje, es necesario determinar hasta qué punto el relevo directivo puede tener impacto en su educación y en su rendimiento académico. Es por ello que, previamente a este capítulo, se ha tratado el correspondiente al del claustro docente, cuyos profesionales representan el brazo ejecutor del modelo didáctico y de enseñanza proyectado por el centro. Si se estableciera que las transiciones directivas tienen una afectación en el conjunto del profesorado, sería lógico pensar que, dada su proximidad y dedicación diaria al alumnado, éstas pudieran tener cierto efecto en ellos. De esta forma, se entendería que, indirectamente, el relevo del equipo directivo de la escuela tuviera influencia en el progreso académico de los estudiantes. Dicho esto, aparecen algunas preguntas clave a las que convendría dar profundidad: ¿tiene el relevo directivo un impacto real en el alumnado o no lo tiene? En caso de tenerlo, ¿sería positivo o negativo? ¿Impacta de forma directa o indirecta? ¿Cómo influye? ¿De qué modo implica a los estudiantes? ¿Llegan a darse cuenta del proceso? De ser así, ¿cómo lo viven?

En la década de los 90, algunos de los primeros estudios internacionales sobre rendimiento estudiantil manifestaron que la dirección escolar era una de las variables que influía en la eficacia académica, aunque la mayoría no determinaban cómo ni en qué medida (Sammons et al., 2002; Scheerens, 2013) a pesar de que, años antes, autores como Miskel y Owens (1983) o Rowan y Denk (1984), habían negado tal reconocimiento debido a la consideración de que los directores/as tenían una mínima injerencia en las aulas (donde se desarrolla la instrucción).

Poco a poco, sin embargo, la idea de que el relevo tenía, como mínimo, implicaciones indirectas en el proceso de aprendizaje del estudiante a través de los objetivos institucionales, las condiciones escolares o la calidad de la instrucción -mediante la elección de los docentes-, se fue haciendo patente gracias a estudios como los de Hallinger y Heck (1996) o los de Smylie y Hart (1999).

Incluso un completísimo trabajo de Marzano y Road²¹ (1998) concluyó que existen al menos 21 responsabilidades directivas que están asociadas de forma significativa con el logro académico y, por tanto, tendrían una incidencia directa en los estudiantes: afirmación, agente del cambio, recompensas de contingencia, comunicaciones, cultura, disciplina, flexibilidad, enfoque, creencias, aportaciones, estimulación intelectual, involucración en el currículum, docencia y asesoramiento, conocimiento del currículum, seguimiento y evaluación, conciencia situacional, optimización, orden, compromiso y alcance, sistema de relaciones y gestor de recursos.

A continuación, se presenta una tabla en la que se agrupan aquellos autores/as en relación a su opinión sobre si existe un impacto de la transición directiva en el alumnado, y de ser así, si este es directo o indirecto:

Tabla 19.

Impacto del relevo directivo en los estudiantes. Autores.

| IMPACTO | DIRECTO | INDIRECTO |
|---------|--|--|
| SÍ | Scheerens (1992), Sammons, Hillman y Mortimore (1998), Marzano y Road (1998), Tschannen-Moran et al. (1998), Griffith (1999), Stewart (2000), Norton (2003), Cotton (2003), Leithwood, Anderson y Wahlstrom (2004), Brundrett (2005), Murphy, Elliot, Goldring y Porter (2006), Hargreaves y Fink (2006ab), Jacobson y Bezzina (2008), Macneil et al. (2009), Shelton (2009), Beteille, Kalogrides y Loeb (2011), Hanushek, Rivkin y Schiman (2016). | Hallinger (1996), Hallinger y Heck (1998), Smylie y Hart (1999), Robinson, Lloyd y Rowe (2008), Mascall et al. (2011). |
| NO | Miskel y Owens (1983), Rowan y Denk (1984) ²² | |

Fuente: elaboración propia.

Con el tiempo, algunos trabajos como los de Leithwood et al., (2004), Murphy et al., (2006), Shelton (2009) o Hallinger y Heck (2013) señalaron que después de la instrucción docente en el aula, la dirección escolar es el factor más importante a la hora de explicar los resultados y el rendimiento del alumnado, pues son los

²¹ Investigación a lo largo de 30 años, 2.894 escuelas, 14.000 profesores y 1.1 millones de estudiantes (aprox.).

²² No hay impacto en los estudiantes durante el primer año de mandato. A partir del segundo sí, progresivamente.

responsables de supervisar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, además de influenciar culturalmente mediante su experiencia, conocimiento, valores y características personales y, además, potenciar la motivación docente, promover su eficacia y construir la cohesión profesional necesaria para desarrollar el currículum (Tschannen-Moran et al., 1998; Stewart, 2000).

Otros como Hanushek, Rivkin y Schiman (2016) fueron más allá y aseguraron que la calidad de las direcciones escolares tiene mayor impacto que la del profesorado ya que su labor afecta a un mayor número de estudiantes. En este sentido, Macneil et al. (2009) destacaron antes que las culturas escolares "sanas" se correlacionan de forma significativa con un incremento en el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes.

Estas conclusiones, no obstante, provienen de estudios llevados a cabo en países cuyo sistema educativo poseía una mayor autonomía debido a la descentralización y a una mayor libertad para estructurar el currículo, pero también, una mayor rotación como consecuencia de un sistema de gestión similar al de la titularidad privada. Por tanto, en un contexto como este, el impacto que genera un relevo directivo se entiende como decisivo e integral, al ser susceptible de forzar un cambio en la cultura del centro, en los proyectos educativos, la metodología didáctica o la selección del profesorado, entre otros.

Es por ello que diversos estudios correlacionaron la rotación directiva continuada con un impacto negativo en el rendimiento académico (Griffith, 1999; Leithwood et al., 2004; Béteille et al., 2012; Hallinger y Heck, 2013) al entenderse que los cambios continuos generan disrupciones en el establecimiento y desarrollo de los proyectos educativos como consecuencia de malas elecciones para las candidaturas directivas, nuevos cargos con otras prioridades o incluso intenciones de reforma institucional radical.

¿Quiere decir esto que el proceso de relevo directivo acarrearía inevitablemente alguna disfunción en el ritmo y la calidad de aprendizaje del alumnado? No tiene por qué. Más allá del contexto, la continuidad del proyecto educativo y la fortaleza de la cultura de centro que exista en la institución -importantísimos todos ellos mediante su influencia en la motivación del personal o el clima relacional-, se puede proteger a los estudiantes de su impacto.

En el caso español, además, la figura del director/a escolar dista mucho de la recomendada por todos los informes de especialistas internacionales que enfatizan las habilidades y el rol del líder pedagógico, considerado clave para influir en el aprendizaje de los estudiantes. En palabras de Murillo y Hernández-Castilla (2015), las direcciones que consiguen que sus estudiantes aprendan son los que más tiempo dedican a tareas curriculares. Sin embargo, en comparación con otros países de la OCDE, España tiene el puntaje más bajo en el ejercicio de liderazgo pedagógico (Rodríguez, 2017).

En tal caso, podría comportar múltiples situaciones en las que el alumnado ni siquiera se percate del cambio directivo, dada la orientación técnica, burocrática y administrativa que ejercen estos cargos, además del currículum cerrado, en detrimento de lo realmente importante: la supervisión y gestión de la calidad educativa. Esto iría en consonancia con el argumento de Mascall et al. (2011), en cuanto a que el claustro docente, a pesar de la cultura institucional que les rodee, siguen sintiéndose seguros en sus aulas, aplicando su método.

Sea como fuere, sabiendo de la importancia crítica que puede generar un cambio en la dirección de cara al rendimiento académico, “resulta necesario dedicar tiempo y esfuerzos en aras de facilitar una transición fluida” (Bartlett, 2011: p. 4) exenta de problemas adicionales. Aún y así, la evidencia muestra que en la mayoría de situaciones su planificación está subyugada a otras prioridades (Hanover Research, 2014).

7.6 La Administración educativa

Se espera que uno de los procesos más importantes en la vida de una institución escolar –el relevo directivo– tenga una amplia e importante participación –a nivel de orientación, asesoramiento o seguimiento– de la Administración educativa, ya sea a nivel nacional, autonómico, comarcal o municipal, pues el director/a es su máximo representante en el centro. En Cataluña, la Administración educativa actúa mediante el *Departament d'Educació*, que estructura su acción a través de diferentes áreas territoriales²³. A su vez, los entes locales-municipales tienen también la condición de Administración educativa en el ejercicio de sus competencias otorgadas por la ley vigente, a través de su representación en los Consejos Escolares.

²³ Organizadas teniendo en cuenta criterios demográficos.

No hay que olvidar que la Administración ejerce de titular de los centros públicos y, por tanto, uno de sus propósitos y responsabilidades primarias es la de gestionarlos. Mediante los servicios territoriales anteriormente mencionados, la Administración se encarga de llevar a cabo las políticas educativas, dar apoyo en la gestión educativa y administrativa de los centros o inspeccionar el sistema educativo, entre otros. Este último punto, conducido por el *Cos d'Inspectors de la Generalitat de Catalunya*²⁴, tiene entre sus funciones supervisar y evaluar la función directiva, así como participar en la mejora del funcionamiento de los centros.

Dicho esto, en un contexto ideal, todo el proceso de sucesión directiva debería estar supervisado, mínimamente protocolizado o, al menos, organizado a partir de unas recomendaciones o pautas bien definidas por parte de estos organismos, en cualquiera de sus grados y niveles. ¿Será esta la realidad, el escenario habitual? No lo parece para el director/a novel; su sentimiento generalizado de falta de apoyo y abandono se ha descrito anteriormente, a pesar de que un buen número de autores - como por ejemplo Mangin (2007)- señalaron que la comunicación entre Administración y escuela es esencial para crear condiciones favorables en el desarrollo de las direcciones educativas, especialmente las noveles. Esta ausencia de apoyo, facilitación y seguimiento en el traspaso dejaría a los nuevos cargos "desnudos" y sin herramientas ante un escenario harto complejo en el que intervienen muchas y diversas dimensiones personales y organizativas.

Precisamente, el hecho de que cada escuela sea una realidad particular debe ser un motivo adicional y relevante para que la Administración ponga todo su esfuerzo en intentar sistematizar los procesos de relevo directivo mediante unos protocolos lógicos y realistas, válidos para ser aplicables a cada situación a pesar de su singularidad. Es por ello que la centralización en la gobernanza, alejada de la realidad concreta de los centros, puede convertir de facto a la Administración en una entidad inoperante (Teixidó, 2000b) -en relación a los procesos sucesorios- al no aportar mejoras ni soluciones en el vacío que se deriva de la omisión de estos procesos en las resoluciones normativas.

²⁴ En la comisión para la selección de los nuevos directores/as, es un inspector/a de educación quien la preside.

De hecho, hace más de tres décadas, Miskel y Cosgrove (1985) ya advertían que la Administración debía ser la encargada de liderar la planificación y gestión de los procesos de sucesión directiva, cuyo conocimiento y estudio permitirían, a la vez, enriquecer el estado de la cuestión en lo relativo a la gestión escolar. Pero no solo eso; despreciar el relevo directivo así como su correcta planificación supone perder la oportunidad de potenciar la formación a futuros candidatos y candidatas -de entre el claustro docente, por ejemplo, como propone el Consejo Escolar del Estado en su propuesta 104d (Consejo Escolar del Estado, 2019)- o incluso de incentivar la aparición de más candidaturas, se prevea o no una sucesión directiva (Ozgur, 2011). Que sea así, según Jones y Webber (2001) tiene mucho que ver con que se entienda y se etique el proceso como un mero evento interno.

Como resultado, podría no existir una implicación real de toda la comunidad educativa (incluyendo la Administración). En ocasiones, más que ayudar, el denominador común proveniente de la Administración es la presión externa para el cumplimiento de las mejoras educativas (García Garduño et al., 2011). Esta visión y actitud hacia el proceso no hace más que trabar el arduo camino que recorren -solas- las nuevas direcciones, además de obviar una realidad que precisa ser tratada: las personas no son eternas en las instituciones (Guinjoan y Llaurador, 2009). Es decir, no se trata solo de planificar y gestionar un relevo directivo, sino de estar preparado ante estos procesos mediante una visión estratégica, dotando a su vez de soporte, ayuda, herramientas y recursos a los centros toda vez que se vivan procesos de esta índole.

Con todo, autores como Gairín (1991) llevan décadas advirtiendo cómo la relación insuficiente, ineficaz y poco coordinada con la Administración ha sido históricamente uno de los mayores obstáculos para aquellos que ejercen la dirección escolar por vez primera. Esto también parece suceder en los países anglosajones, donde la sensación de aislamiento profesional copa, del mismo modo, las dificultades inherentes a la función directiva (Hobson et al., 2003) incluso desproveyendo de todo soporte durante el periodo transitivo (Crow, 2006; Sackney y Walker, 2006; Amador-Valerio, 2016). Es decir, la poca orientación de cara al relevo directivo es solo un indicio de una posible disfunción a mayores niveles.

Puede que, por motivos como éste, en territorio catalán, el *Departament d'Educació* creara en septiembre del 2016 la Subdirección General de la Función Directiva, una división de la Administración encargada de, entre otras funciones, ejercer la coordinación de la función directiva o planificar y dirigir programas de formación para los nuevos directores/as. De esta forma se podría dar solución al problema comunicativo entre Administración-escuela, además de mejorar su eficiencia directiva o intentar facilitar el dilema directivo de su representación. A este respecto, Teixidó (2010) señalaba que:

La realización de la función de engarce [del director] entre dos niveles distintos del sistema (por un lado, el director debe velar por el cumplimiento de las disposiciones y normativas emanadas de la Administración y, por otro lado, actúa como portavoz de las reivindicaciones del centro ante la Administración) a menudo conlleva repercusiones negativas para el director (p. 3).

Por ejemplo, y como se verá más adelante en este estudio, en Cataluña el *Departament d'Educació* fijaba –a través de una resolución- las fechas y procedimientos del periodo electoral desde la presentación de candidaturas hasta la toma formal del cargo con fecha de 1 de julio. Establecía que se debe realizar un traspaso otorgando la máxima prioridad a la información económica. No había pautas claras, recomendaciones, protocolos ni seguimiento. Esta es la prueba más evidente de que podría existir esa disfunción de mayores niveles -quizá culturales- en la visión que la Administración educativa otorga al proceso de sucesión directiva.

7.7 Las Asociaciones de Familias del Alumnado

Otro de los entes de la comunidad educativa que podrían tener protagonismo en el proceso de relevo directivo son las asociaciones de familias del alumnado. Ya en uno de los primeros artículos de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho de la Educación (LODE), se promovía la participación de familiares del alumnado en la gestión del centro. Hoy día, más allá del hecho de tener una representación en el Consejo Escolar de los centros -nunca inferior a un tercio de los miembros de este (Llei 12/2009) - y, por tanto, de tener una participación en el análisis y las evaluaciones del funcionamiento general de los mismos, sería preciso que -como mínimo- fueran informados de la gestión del proceso de transición directiva; su planificación, el traspaso de poderes, la presentación formal de la nueva dirección, etc.

Al fin y al cabo, la dirección en el centro escolar es uno de los factores más importantes en el proceso educativo del alumnado -sus hijos e hijas-, tal y como se ha comentado en anteriores capítulos. Así, el éxito educativo del alumnado es dependiente del funcionamiento y el clima del centro -aspectos ambos que podrían verse alterados con la permuta directiva-, motivo por el cual es imprescindible la implicación y/o el seguimiento de los familiares. No obstante, la carencia de paridad en la composición del Consejo Escolar implica que las familias apenas tengan capacidad de influir en las decisiones (Comas et al., 2014).

Todo ello comporta que la realidad de las AFA se traduzca en una participación de baja calidad y escasa utilidad, aproximándose a un rol de "invitado de piedra" (Feito, 2007), especialmente tras las modificaciones de la LOMCE, que otorgaron un carácter consultivo a las funciones del Consejo Escolar y a los recortes en subvenciones por parte del *Departament d'Educació*. Como resultado, las familias se confirmaron como uno de los sectores más perjudicados con el cambio.

8. TRANSICIÓN DIRECTIVA: GESTIÓN

8.1 Dimensión temporal de la sucesión

La dimensión temporal es otro de los pilares del proceso de transición directiva. Es innegable que el tiempo es una de las principales fuentes de estrés y ansiedad, multiplicándose éstos cuanta menos planificación impere en la gestión del relevo. Decisiones relacionadas con el momento en que se iniciará el proceso de transición, cuándo tomará el mando de forma efectiva el nuevo cargo o cuánto tiempo debe estar formándose este último podrían tener consecuencias significativas en la calidad y eficiencia tanto de su labor como de las operaciones directivas.

A modo de ejemplo: no sería lo mismo un periodo electoral corto que uno más extendido; no sería lo mismo realizar un curso de formación de 60 horas -en periodo de fiestas de primavera, por ejemplo- que uno que se prolongue a lo largo del año académico; no sería lo mismo llevar a cabo un traspaso de información entre direcciones durante la última semana del curso que durante varios meses con la participación de todo el equipo directivo; no sería lo mismo anunciar el fin (o no renovación) del mandato al inicio del curso que en fiestas de navidad; no sería lo mismo planificar estratégicamente la transición directiva con un año de antelación que

esperar a que se tomen decisiones firmes al respecto en el último momento; por último, no es lo mismo un mandato de 4 años que uno de 2 o de 5.

No obstante, gran parte de los procesos de transición directiva tienen unos márgenes temporales delimitados por períodos legales establecidos por la Administración educativa. Por este motivo es tan importante -y de ahí que sean los protagonistas del anterior epígrafe- que la Administración se tome en serio este proceso dotando a los protagonistas de todos los recursos necesarios: tiempo suficiente, formación, seguimiento y/o soporte:

[Se trata de] un proceso que dura unos pocos meses, durante el último trimestre del curso escolar, cada cuatro años (excepciones aparte). Probablemente, a la mayor parte de los candidatos este tiempo les parecerá excesivamente escaso; los últimos meses del curso coinciden con una intensificación de la actividad docente en los centros: memorias, evaluaciones, exámenes finales, planificación del curso siguiente... (...) Uno deja de ser candidato el mismo día que empieza a ser director, sin pausa ni paréntesis intermedio (...) Esto contribuye, claro está, a incrementar esa percepción de un cierto "frenetismo" que impregna todo el proceso (Teixidó, 2000b: p. 96-97).

Se hace evidente, pues, la necesidad de entender la complejidad del proceso -amén de la idiosincrasia escolar diaria- en aras de controlar bien los tiempos a la hora de planificarlo; tanto por parte de la Administración como por el propio centro. En condiciones normales, la presentación de solicitudes para participar en el concurso de méritos para acceder a la función directiva se podía alargar hasta enero del año en el que el equipo directivo cederá el cargo. Poco después se debían crear las comisiones de selección y nombrar a los aspirantes definitivos. De abril a junio se solía llevar a cabo el curso de formación. Por último, el 30 de junio finalizaba el mandato del directivo saliente para que el 1 de julio tomase el mando la persona que superara todos los requisitos. Todo este brusco proceso era susceptible de tener unas consecuencias que se podían acentuar dependiendo de la gestión temporal de sus fases y de la misma planificación de la transición directiva:

El conjunto del proceso, independientemente de su desenlace, comporta un desgaste y una fragmentación de la organización. Desgasta, porque se han destinado muchos esfuerzos y mucha energía para ganar las elecciones; fragmenta porque, inevitablemente, unos resultan vencedores y otros, vencidos. Se trata de heridas que tardarán en cicatrizar porque se han producido en un clima enrarecido, con achaques mutuos (Teixidó, 2000b: p. 17).

Tras una intensa reflexión, hay una serie de preguntas que aparecen solas: ¿era esta organización temporal la mejor para llevar a cabo el relevo directivo?, ¿es posible y realista cambiar las disposiciones legales que fijan sus fases? ¿Había tiempo suficiente para hacer un buen traspaso de información? ¿era necesario que coincidiese con el periodo más agitado del proyecto escolar? De lo que no cabe duda es que, si se logra entender de una forma más profunda la complejidad de estos procesos, se estará más cerca de mejorar su planificación.

Es preciso discernir que una cosa es el calendario electoral, otra la transición directiva y otra, el periodo de adaptación e inmersión del nuevo equipo directivo. Se trata de etapas organizativas, profesionales, sociales y emocionales que deben tener su tempo y ritmo adecuados. De no cuidar este proceso, el nuevo equipo directivo podría tomar el control -el primer día- envuelto en una jauría relacional, escasa formación e información y una alarmante inestabilidad institucional. Puede que estos escenarios se dieran de todas formas, pero con una adecuada gestión se pueden atenuar sus efectos adversos. Se trata, pues, de evitar todo esto, intentando entender el proceso como una oportunidad de mejora y de fortalecimiento.

Para ello, es indispensable -como en todo proyecto- planificar temporalmente las actuaciones y sus plazos de cumplimiento, los responsables, los objetivos y los recursos necesarios (Guinjoan y Llaurador, 2009), dentro de las etapas delimitadas por la Administración. Si en algo se pusieron de acuerdo los pocos teóricos sobre la sucesión directiva es en su concepción de proceso sistemático, a largo plazo y como círculo vicioso que engloba las fases de identificación del talento, su desarrollo, selección, formación, soporte y evaluación (Schmidt-Davis, y Bottoms, 2011).

Evidentemente, esto es contrario al calendario cerrado, operativo y presumiblemente tardío que establece la Administración, por lo que cabría replantearse la pertinencia de estas disposiciones temporales. Si se tienen en cuenta las conclusiones de Ogawa (1991) en las que resaltaba que cada fase de la transición directiva impacta y moldea las consiguientes etapas, la planificación temporal de cada una de ellas se constituiría como una decisión crítica que debiera estudiarse con sumo cuidado. Para tal, es imperativo que la Administración conozca muy bien el terreno de juego, antes de determinar las reglas y la duración de este.

8.2 La planificación estratégica del relevo directivo

En las últimas décadas, el estudio de la planificación de los relevos directivos ha cobrado cierto interés para aquellos profesionales de la investigación que han comprendido su importancia de cara a la sostenibilidad organizativa y el éxito escolar. Si bien gran parte de esta literatura especializada se centra en la planificación en términos de identificación, selección y desarrollo de líderes, formación e inducción, poco se ha dicho sobre las acciones mismas que deben constituir estos procesos (White y Cooper, 2011; Amador-Valerio, 2016), teniendo en cuenta que dada la diversidad de contextos (si la transición es planificada o repentina, etc.) y de las características de las personas que intervienen, cada caso representa un mundo concreto y complejo.

Con todo, el conocimiento es vago e incipiente. Es probable que la escasa cantidad y dispersión de los trabajos existentes no refleje la relevancia de estos procesos. Como consecuencia, transiciones pobemente planificadas y mal gestionadas (básicamente porque no se tratan hasta que aparecen las necesidades) siguen conformando una especie de plaga bien asentada en las comunidades escolares (Hanover Research, 2014). Solo aquellos equipos directivos que comprenden que el relevo directivo es inevitable emplean sus recursos para asegurar transiciones de liderazgo que no provoquen caos, retrasos e inestabilidad.

Curiosamente, autores como Hartle y Thomas (2003), Mascal y Leithwood (2010), Schmidt-Davis y Bottoms (2011) o Zepeda et al. (2012), aseguraron que existe una paradójica dicotomía en el mundo educativo: si bien se tiene clara la necesidad de planificar las transiciones directivas -y varios estudios han confirmado que los sistemas escolares que lo han llevado a cabo han obtenido grandes resultados en eficacia, calidad y retención directiva- pocos son los centros que han empleado tiempo y energía en organizar o gestionar estos procesos. En palabras de Hargreaves y Fink (2003):

En general, la planificación de la sucesión directiva es uno de los aspectos más desatendidos en las teorías y prácticas del liderazgo en las escuelas. En efecto, es una de las piezas que sistemáticamente faltan en todo esfuerzo por asegurar la sostenibilidad en la mejora escolar (p. 699).

Algo que, por ejemplo, no ocurre en el mundo empresarial, donde este tópico ha sido ampliamente investigado y ejecutado desde la década de los 80 (Fink y Brayman, 2004). De hecho, algunos autores especializados otorgaron la máxima importancia al hecho de identificar y formar a potenciales líderes, algo que se trata con más ahínco y de forma más estratégica en las áreas de recursos humanos de las grandes empresas (Lacey, 2008).

En relación a esta aplicabilidad del conocimiento en sucesión directiva del sector privado a la del ámbito educativo, varios autores como Rothwell (2005), Zepeda et al. (2012) o Cieminski (2015) aseguraron que, a pesar de que en el entorno escolar existen características y prácticas exclusivas dentro de su propio marco (cultura, normas, regulaciones, etc.), la norma general de las teorías de sucesión en el mundo de la administración empresarial puede ser válida y ajustable a la del ámbito educativo. Es más, Hargreaves y Fink (2003) sentenciaron, incluso, que el mundo educativo tiene mucho que aprender -en lo que a planificación de las sucesiones directivas se refiere- del sector privado.

Llegados a este punto, vale la pena preguntarse de qué se está hablando cuando se menciona la necesidad de planificar una sucesión/transición directiva. ¿Qué es un plan de sucesión y qué objetivo tiene? ¿Cuáles son sus características principales? ¿Qué elementos lo conforman? La definición para conceptualizar este proceso -sin olvidar que, a día de hoy, es una práctica poco común que precisa de un mayor estudio e investigación (Fink, 2011; Zepeda et al., 2012)- fue variando -y completándose- con el paso de los años, a pesar de que la gran mayoría de autores y autoras coincidieran a la hora de fijar la columna vertebral del mismo.

La siguiente tabla muestra su evolución según los últimos estudios llevados a cabo:

Tabla 20.
Evolución de la definición de "planificación de la sucesión directiva" en las últimas décadas.

| Año | Autor/es | Definición |
|------|----------------------|---|
| 2002 | Butler y Roche-Tarry | La planificación de la sucesión asiste a las organizaciones en la tarea de alinear las necesidades de capital humano con los objetivos estratégicos, asegurar que el liderazgo está preparado para cualquier evento inesperado y para llevar a cabo un inventario de fuerzas y debilidades en términos de recursos humanos. |

| Año | Autor/es | Definición |
|------|-------------------------|---|
| 2003 | Hargreaves | La gestión efectiva de las sucesiones a través de su planificación permite abordar las necesidades de selección, formación y soporte continuo de todo administrador escolar. |
| 2004 | Daresh | La planificación del relevo directivo asegura a los directivos escolares noveles tener tiempo para preparar sus roles administrativos, que el soporte formativo esté enlazado de forma clara con los estándares y competencias de liderazgo definidos y tener una comunidad fuertemente construida gracias a un buen equipo de futuros líderes. |
| 2005 | Rothwell | Un plan de sucesión es un modo estratégico de asegurar la efectiva sucesión directiva -sea continuidad o renovación- mediante una serie de actividades, eventos y programaciones. |
| 2006 | Hargreaves y Fink | La planificación de la sucesión es una herramienta que permite construir flujos de liderazgo de forma coordinada y positiva para la institución durante muchos años y mediante numerosas personas implicadas. |
| 2008 | Lacey | El plan de sucesión no se inicia eligiendo a un candidato para cubrir una vacante. Es anticipatorio, basado en información sobre las necesidades de futuro y refleja la visión y misión de la organización. |
| 2008 | FASPA | La planificación y gestión de la sucesión es un esfuerzo intencional y sistemático de las organizaciones en aras de a) asegurar la continuidad en el liderazgo de posiciones clave, b) retener y desarrollar el capital humano y c) incentivar la mejora profesional individual. (pág. 9) |
| 2009 | Guinjoan y Llaurador | El plan de sucesión no es un fin en sí mismo, sino que es un instrumento al servicio de un objetivo: una efectiva sucesión. |
| 2011 | Fink | La planificación de la sucesión es clave para la eficacia escolar y pretende asegurar que la persona correcta está en el lugar correcto en el momento correcto y por el motivo correcto. |
| 2011 | Bartlett | La esencia de la planificación de relevo directivo es que las escuelas tengan un plan para abordar la necesidad de liderazgo a la vez que cultiva de forma continua futuros líderes habilitados para traer consigo mejoras educativas. |
| 2011 | Schmidt-Davis y Bottoms | La sucesión es un complejo fenómeno que algunos han imaginado como un círculo vicioso donde su planificación es una estrategia -subdesarrollada- que puede ayudar a los centros escolares a satisfacer sus necesidades directivas de presente y futuro. |
| 2011 | Ozgur | Un plan para la sucesión es la organización para una efectiva y tranquila transición directiva: se trata de un proceso proactivo para asegurar que la escuela dispone de un fuerte liderazgo. |

| Año | Autor/es | Definición |
|------|---|---|
| 2015 | Cieminski | La planificación de la sucesión es una ruta de las organizaciones escolares para satisfacer las necesidades directivas a largo plazo. Incluye la identificación, formación, inducción, desarrollo y retención de posibles líderes. |
| 2015 | Rothwell, Jackson, Knight y Lindholm | La planificación de la sucesión es una estrategia sistemática y a largo plazo de las organizaciones para satisfacer sus necesidades directivas de presente y futuro en aras de alcanzar su misión, consiguiendo u excediendo sus objetivos previstos. (p.27) |
| 2016 | Durham District School Boards | La sucesión de la planificación no es un evento sino un plan estratégico y claro para reconocer, valorar y preparar al potencial del futuro. (...) Está cuidadosamente conectado a los objetivos a largo plazo y a la visión de futuro de la institución. (p.2) |
| 2016 | Amador- Valerio | La planificación de la sucesión directiva requiere responder y prever futuras vacantes, gestionar procedimientos de identificación y selección, así como implementar programas de inducción para dar soporte y retener líderes efectivos. |

Fuente: elaboración propia.

Una vez analizadas las diferentes definiciones, varios conceptos emergen como hilo conductor del proceso, a pesar de que no haya habido una evolución bien definida del mismo: a) La obligación de alinear las necesidades directivas con los objetivos mediante una fase de diagnóstico, b) que la planificación desarrolle las fases de identificación, selección, formación e inducción del nuevo cargo²⁵ y c) asegurar el liderazgo institucional de presente y de futuro. Este último punto es uno de los más relevantes pues gran parte del problema en el que se encuentran las instituciones escolares es, precisamente, el tratar la sucesión como un evento y, por ende, intentar erróneamente "llenar el hueco" vacante, de forma operativa y, a veces, improvisada, sin tener en cuenta la oportunidad de establecer los cimientos de una dirección fortalecida, especialmente, de cara al futuro²⁶.

Esto confirmaría las conclusiones del informe presentado por la Durham District School Board (2016), en cuanto a que ha habido un cambio reciente en el foco a la hora de planificar las sucesiones: se pasó de buscar a un único sustituto a tratar de tener un equipo de posibles candidatos/as.

²⁵ Schmidt-Davis y Bottoms (2011) añadieron a esta lista, además, la fase de evaluación, mientras que Cieminski (2015) hizo lo propio con la fase de retención, necesaria para permitir completar el proyecto educativo a largo plazo.

²⁶ Como diría Fink (2011), sería más bien una "planificación de reemplazo", sin ninguna vista a largo plazo.

Es decir, se pasó de un esfuerzo para un objetivo particular (que concierne y responsabiliza a una sola persona, el nuevo director/a) a uno colectivo (a todos aquellos futuribles, sean docentes o miembros actuales del equipo directivo).

Esto, como diría Cieminski (2015), es una gran oportunidad -y muy rentable- para que la institución escolar piense proactivamente en vez de actuar reactivamente. Ya no solo se trata de organizar la transición directiva tras un mandato mínimo de -en este caso- 4 años, sino de estar preparado para cualquier eventualidad que alterase la zona alta del organigrama directivo como una enfermedad, ausencia repentina, traslados, etc. (Butler y Roche-Tarry, 2002), llegando incluso a tener "un banquillo" de candidatos/as cualificados (Riddick, 2009; Brundrett, 2013) de cara al futuro²⁷. De esta forma, pues, queda claro que finalmente se comprendió la importancia estratégica y a largo plazo del proceso, dejando atrás la etapa en la que se concebía como un mero trámite que finalizaba con la firma de un acta y un cambio de sillas.

Llama la atención, a su vez, el hecho de que no hubiera referencias a uno de los puntos clave en el cual este estudio pretende abordar en su análisis: el traspaso de información -ni tampoco a aquellas personas que lo protagonizan-. Es decir, toda mención a la planificación del relevo se entiende como una estrategia para la sucesión en sí, pero no estrictamente para la transición entre dos cargos directivos: el que sale y el que entra. Así, se obvian procesos de colaboración y sinergias entre ambos equipos directivos, el imprescindible traspaso y comunicación de las informaciones clave o la fase de socialización de los nuevos miembros.

De ahí que deba ponerse el foco en comprender, evaluar e informar del estado de estos procedimientos en aras de mejorar las políticas (Zepeda et al., 2012) o recomendaciones que de ellos puedan derivarse. Todo esto puede materializarse, según Hart (1993) mediante las diversas acciones -y actitudes- que tomen sus implicados, pudiendo mejorar el control sobre los resultados de las transiciones gracias al desarrollo, fortalecimiento y apoyo al directivo.

Vale la pena recordar que esta autora fue una las pioneras en establecer los cimientos de las teorías de sucesión escolar, manifestando que estos procesos debían ser comprendidos y analizados desde un punto de vista social, multidireccional y dinámico.

²⁷ Ésta es otra forma, según Adams (2010), de poder contar con personal cualificado para tomar decisiones a corto plazo en el periodo de ausencia/transición de líderes hasta que se nombra un nuevo cargo de modo definitivo.

Más adelante se tratará este tema en un capítulo propio dedicado a la fase de socialización de los nuevos directivos al cargo.

Otro aspecto que, cuanto menos, extraña, es el hecho de que en ningún caso se mencione el interés -o necesidad- que adquiere la planificación de cara a controlar el impacto que ésta pueda tener en los estudiantes: al fin y al cabo, son lo más importante dentro de la institución escolar y, en epígrafes anteriores, quedó clara la influencia que ejercen las consecuencias relacionales -de forma especial, en el profesorado- afectando en última instancia la labor diaria del alumnado. Una forma de verlo sería teniendo claras las características de una correcta planificación del relevo directivo. O, de forma inversa, analizando aquéllas de una planificación inadecuada o, incluso, inexistente. Guinjoan y Llaurador (2009) elaboraron una clasificación que no da lugar a dudas:

Tabla 21.
Características de un proceso de sucesión planificado y sin planificar según Guinjoan y Llaurador (2009).

| CON PLAN DE SUCESIÓN | Estilo consultivo y democrático | Coherente y realista | Se cumplen plazos y compromisos | Participación activa e información | Colaboración | Garantía de futuro |
|----------------------|----------------------------------|---------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|------------------------|
| SIN PLAN DE SUCESIÓN | Estilo autoritario o manipulador | Resistencia a los cambios | Improvisación y cambios repentina | Individualismo y desinformación | Desinterés, apatía y/o boicot | Ansiedad por el futuro |

Fuente: elaboración propia.

Los beneficios de planificar el relevo directivo parecen evidentes: desde mostrar seriedad institucional hasta garantizar la estructura escolar mediante un compromiso y colaboración conjuntos y omnidireccionales. Por el contrario, desatender la planificación de los relevos directivos supone vivir en la inestabilidad, el estrés y la improvisación multiplicando de por sí las dificultades que atesoran estos procesos. Por tanto, una buena planificación de la sucesión debe desarrollar un lenguaje y actitud positivos hacia la misma, una correcta política institucional, y una robusta cultura organizativa que apueste por dar soporte a los nuevos líderes y a su formación (Adams, 2010).

La tarea no es fácil; si bien todo cambio genera inquietudes -y la estabilidad en la dirección es esencial para poder llevar a cabo mejoras (Fuller y Young, 2009)- una óptima planificación podría no solo aliviar el impacto negativo de la sucesión, sino que podría sentar las bases de un gran proyecto educativo basado en el fortalecimiento y la innovación. Es aquí -y en el estrés relacional que se pudiera vivir en el centro- donde el rendimiento académico de los estudiantes podría verse afectado debido a la labor diaria que realizan las decenas de profesionales que intervienen en el proceso educativo y en su motivación para tirar adelante los objetivos pedagógicos deseados.

Una forma de conseguir, pues, el objetivo de la transición, sería a través de una "visión" que, mediante un plan unificado, realista e integrado, hiciera las veces de hoja de ruta para poder llegar a ella (Ryerson University, 2011). Esta recomendación va en consonancia con la de Guinjoan y Llaurador (2009), quienes afirmaron que:

En esta fase [de planificación] se diseña la hoja de ruta del proceso sucesorio. Se programan las distintas actuaciones, su duración y los plazos deseables de cumplimiento, los responsables y los participantes, los criterios de evaluación (...). Un plan de sucesión no es un fin en sí mismo, sino que es un instrumento al servicio de un objetivo. (p. 30 y 32).

En tal caso, habría que preguntarse con cuánta antelación debería planificarse el proceso sucesorio, atendiendo obviamente, a todas aquellas fechas críticas -por picos de trabajo- e inadecuadas. A pesar de la sugerencia de Bartlett (2011) en cuanto a que es preferible que se gestionen los relevos antes de que las necesidades aparezcan, lo ideal sería que las culturas institucionales de las escuelas tuvieran arraigadas políticas estratégicas de sucesión que permitieran organizar todo el proceso de forma ejemplar, y facilitar así la entrada a los nuevos miembros, especialmente, ante cualquier previsión de vacío de poder o relevo. En esto estaban de acuerdo Lacey (2008), quien incidía en la necesidad de planificar en base a la visión y misión -antes mencionada- de la organización, y también Antúnez (2008: p. 24):

No todo es planificable de forma de terminista dentro del centro escolar. No se pueden prever todas las alternativas de futuro. Por ello habría que poner el acento en conseguir centros que sean capaces de aprender. No importa tanto decidir lo que vamos a hacer en el futuro sino tomar ahora las medidas que nos pongan en condiciones para poder decidir adecuadamente en el futuro cuando sea necesario.

No obstante, sin políticas que guíen y favorezcan -a nivel procedural- el proceso de sucesión se puede poner en riesgo la visión de una cultura institucional que tenga en cuenta el cambio (Bennett, 2016). Por tanto, sería preciso que la Administración otorgase la importancia y los recursos -mediante resoluciones normativas, supervisiones, recomendaciones o protocolos de seguimiento- que requieren estos procesos.

Pero no todo queda en la Administración, también los centros deben saber gestionar sus competencias²⁸: como sugirió Adams (2010), toda organización debería tener una política de sucesión escrita e integrada en su plan de centro. ¿El motivo? No solo proporcionaría -dentro de la inestabilidad- un punto de partida para su planificación, sino que proveería de la estructura y los procesos para guiar a la institución cuando se diese un cambio de liderazgo en la misma.

Habría que preguntarse si, pese al escaso margen de maniobra que parecieran tener los plazos legales previstos por la Administración, la institución escolar tiene los medios y competencias necesarios para poder planificar de forma estratégica -es decir, con previsión y orientación- los escenarios de relevo directivo. De no ser así, todo el proceso quedaría supeditado a la voluntad de las personas -básicamente de las que salen-, a la presión del tiempo, y al nivel de experiencia y conocimiento que tengan todos los implicados en relación con estos procesos (Bennett, *ibid.*).

Por tanto, una completa planificación en todo lo que compete al desarrollo del liderazgo debe ser intencional, nunca dejada al azar de las circunstancias ni a la improvisación (Davies, 2007; Fink, 2010), continua (Cieminski, 2015), y debe estar alineada con la visión, las necesidad y la dirección estratégica de la escuela (Ozgur, 2011) poniendo todos sus esfuerzos en las diferentes fases anteriormente mencionadas.

8.3 Traspaso de poder e información

El traspaso de poderes supone un momento decisivo en la evolución de toda institución escolar a pesar de que puedan darse pocos casos durante la vida de la misma. Normalmente, como consecuencia de los períodos de mandato renovables según las regulaciones educativas.

²⁸ De hecho, Wolfred (2002) manifestó que muchos equipos directivos gestionan sus transiciones a través de recursos internos como comités o grupos de supervisión.

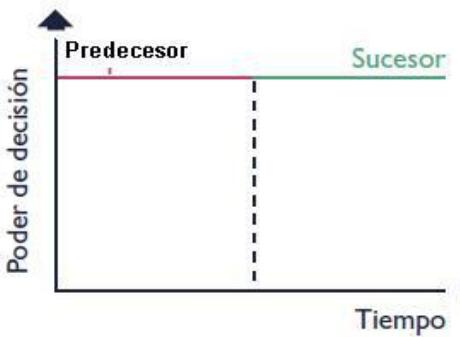
Más allá de la existencia o la falta de planificación en base a todo el proceso, la toma de decisiones de la organización podría venir condicionada por el instante y las formas en las que se traspase el poder. La calidad y efectividad de este proceso dependerá por tanto del contexto (si hay continuidad, si ha sido una decisión repentina, la dimensión temporal de la planificación, etc.) y, en gran parte, de la actitud que tome el equipo directivo saliente.

En este punto, Amador-Valerio (2016) consideró que lo ideal es que tanto los que entran como los que salen favorezcan un diálogo constante y reflexivo que permita interacciones positivas para el éxito de la transición. En la misma línea se habían situado años antes Guinjoan y Llaurador (2009; p. 34):

El protagonismo de esta fase es compartido por el [predecesor] y el sucesor, que coinciden en el tiempo en una relación de influencia inversa, es decir, el sucesor adquiere un peso creciente en las decisiones a medida que decrece el de su antecesor. Su estrecho contacto, aunque genere algunas tensiones lógicas, debería permitir al [predecesor] transmitir a su sucesor competencias que, aunque difícilmente cuantificables, le serán de vital importancia.

¿Cuáles son, entonces, los diferentes escenarios que se pueden dar en una transición directiva? De nuevo, Guinjoan y Llaurador (2009).) concretaron tres tipos de modalidades de traspaso de poder dependiendo de las características del contexto: a) traspaso brusco, b) traspaso cóncavo (o vacío de poder) y c) traspaso gradual:

Tabla 22.
Tipos de traspaso de poder basado en Guinjoan y Llaurador (2009).

| TIPO | MODELO | DESCRIPCIÓN |
|-----------------|---|--|
| Traspaso brusco |  | <p>El proceso de transición puede ser tanto planeado como repentino. El traspaso de poderes se hace en un momento determinado en el que no hay períodos de colaboración conjunta y producen un intercambio brusco en las funciones de asunción del cargo. Esto no significa necesariamente que se dé en un contexto inapropiado pues sucede a menudo en sucesiones continuistas.</p> |

| TIPO | MODELO | DESCRIPCIÓN |
|------------------|--------|---|
| Traspaso cóncavo | | Este tipo de traspaso es el que el predecesor empieza la retirada sin que el sucesor tome las riendas de la institución. Conlleva un periodo de "vacío de poder" o "valle de la muerte". En el transcurso de este periodo, la estabilidad de la institución corre peligro por la inexistencia de liderazgo y la improvisación en la toma de decisiones. |
| Traspaso gradual | | Este es un claro ejemplo de traspaso de poderes planificado en el que a medida que el equipo directivo saliente cede funciones el entrante las va asumiendo. Dota a la escuela de una coherente seguridad institucional minimizando los riesgos del proceso. |

Fuente: elaboración propia.

Durante este proceso, la transferencia de información entre equipos directivos -entrantes y salientes- vendrá determinada por cómo se plantee y realice el traspaso de poder definitivo. Este punto es crucial pues la cantidad de información que debe dominar el nuevo equipo directivo es muy elevada, siendo preciso que tengan un conocimiento minucioso del legado de la institución, del estado y las características de ésta, así como de todos y cada uno de los activos –materiales e inmateriales- y recursos que se poseen.

Estos conocimientos tienen que ver con cada uno de los ámbitos que conforman la institución; el académico, metodológico, administrativo, servicios, patrimonial, etc. La nueva dirección debería obtener toda esta información mediante una simple pregunta: “*¿Qué debo saber?*”. Sin embargo, como recordaron Guinjoan y Llaurador (2009) y Teixidó (s.f.), los directores escolares están habituados a gestionar una ingente cantidad de información oral y escrita que a menudo no suele registrarse:

Al considerar los cinco medios de comunicación utilizados principalmente por los directivos: el correo, el teléfono, la reunión informal, la reunión programada y la gira visual, se pone de manifiesto que los medios de comunicación más utilizados son de naturaleza predominantemente verbal. (Teixidó, s.f.: p. 4).

Como resultado, estas personas abandonarían la dirección escolar llevándose consigo gran parte de "la institución" al conservar toda esa información necesaria, en sus cabezas. En este sentido, la figura del director/a "mentor" podría aparecer como una herramienta trascendental, pues es un buen modo para que las instituciones preserven el "conocimiento saliente" potenciando la transferencia interna de información (White et al., 2006).

Por consiguiente, seleccionar previamente toda la información que se estima que debe ponerse en conocimiento del equipo entrante –para poder ejercer el cargo de forma conveniente- sería una acción que facilitaría sobremanera la efectividad del relevo. Crear, también, un directorio de traspaso beneficiaría la localización de toda esta información a la vez que ayudaría a planificar su transmisión: saber qué es lo que se debe comunicar es vital para la estabilidad de la institución.

¿Cómo traspasar, pues, toda esta información? En un último esfuerzo por el bien del centro escolar el equipo directivo saliente debería preocuparse por transferir toda esta información de modo que no solo llegue el mensaje, sino que se conserve, sea accesible (es demasiada información y debe dosificarse para facilitar su asimilación) y quede completamente clara. Así, una vez seleccionada, sería necesario escoger el medio mediante el cual se va a traspasar, de forma óptima, implicando a cada uno de los miembros entrantes y salientes: director/a, jefatura de estudios y secretaría. Cada uno de estos medios tiene sus ventajas e inconvenientes, siendo unos más apropiados que otros dependiendo de las características de la información a traspasar.

A continuación, se muestra una tabla comparativa que analiza las ventajas e inconvenientes de cada tipo de canal de transmisión de información:

Tabla 23.
Canales de comunicación para traspasar la información directiva.

| TIPO | CANAL | VENTAJAS | INCONVENIENTES |
|--------------------------|---|---|--|
| Comunicación masiva | Email Intranet Memos Boletín informativo | ✓ Es rentable. ✓ Comunica de forma eficiente cambios de rutina. ✓ Permite llegar a una gran audiencia de forma rápida y consistente. | Es impersonal. Quizá no se llega a atender el mensaje. No permite hacer preguntas ni obtener feedback de forma inmediata. |
| Comunicación cara a cara | Reunión Sesión informativa Mesa redonda | ✓ Permite a los líderes reafirmar la importancia de los cambios. ✓ Permite hacer preguntas y obtener feedback al instante. ✓ La información se obtiene directamente del líder, otorgando así más validez y confianza. | Consumo más tiempo. Es inefectivo para trabajadores dispersos o no disponibles. Puede suponer no opinar en voz alta, especialmente cualquier preocupación o duda. Demasiada información puede causar confusión. |

Fuente: elaboración propia a partir de Ryerson University (2011).

Varios autores como Guinjoan y Llaurador (2009), Adams (2010), Ozgur (2011) o Drouin (2012) concluyeron que el qué, cómo, cuándo y a quién traspasar toda esta información deberían quedar recogidos en un adecuado plan de comunicación cuya misión sería responder a preguntas como: ¿quiénes serán los emisores y receptores del traspaso de información? ¿se llevará a cabo una vez finalizado el curso académico o antes? ¿durante cuánto tiempo y en qué nivel de profundidad? ¿a través de qué canales? ¿qué información es prioritaria?

Especialmente en situaciones y contextos de resistencia al cambio, el impulso comunicativo debería darse en los tiempos correctos y con la profusión y precisión necesarias, limitando así la incertidumbre y acrecentando la motivación de los implicados. Conviene subrayar la importancia del contexto pues la gestión y la complejidad del traspaso podrían aumentar si alguna persona que entrase al equipo directivo, por ejemplo, viniera de fuera de la institución y no tuviera ningún conocimiento ni relación con la misma. Lo contrario sucede cuando el nuevo cargo es un miembro del actual equipo directivo, por ejemplo, el/la jefe de estudios, cuyo conocimiento del centro e incluso de habilidades de dirección se esperaría que resolvieran gran parte de las dificultades de adaptación al puesto.

En cualquier caso, de todo ello se infiere que un buen traspaso de poderes solo puede darse mediante una correcta gestión comunicativa de la información.

Uno de los pocos estudios al respecto, aunque primario, fue el de Amador-Valerio (2016), quien analizó las experiencias en la transición de nueve direcciones en escuelas públicas del sur de California. Todas ellas, sin excepción, consideraron indispensable la comunicación con su predecesor/a en aras de obtener toda aquella información necesaria para ejercer su cargo de forma efectiva: el sistema de organización escolar, la cultura de la escuela, gestiones prioritarias a corto plazo y otra información interna relevante.

De la misma forma, sugirieron como vital el hecho de sentarse con el predecesor/a para poder hablar con sinceridad sobre el legado de la institución. La realidad, sin embargo, mostró que una mínima y limitada información fue compartida y siempre bajo el interés y la determinación de los sucesores. Esto, según ellos, influenciaba en gran modo el correcto traspaso de poder, al no tener toda la información necesaria para poder "coger la escuela" en el punto en la que la dejó el equipo directivo previo. En conclusión, ninguno de los casos de transferencia de información fue gestionado mediante un plan o política de comunicación formal que conectara ambas direcciones, la saliente y la entrante. Esto confirmaría las conclusiones de la Ryerson University (2011) en cuanto a que las estrategias de comunicación suelen ser pasadas por alto a la hora de aventurarse en iniciativas de cambio a pesar de ser, según Ozgur (2011), un ingrediente determinante en el éxito de los relevos directivos.

8.4 Acogida: proceso de socialización y participación de la comunidad

La sucesión directiva no finaliza con el nombramiento de los nuevos miembros. La escuela y, en general, toda la comunidad educativa, deberían intentar facilitar la adaptación de estos, se trate de un nuevo docente, de un estudiante en prácticas o de un nuevo directivo, para que puedan aclimatarse a su función de forma óptima y con la máxima celeridad posible. Para los recién llegados a un nuevo cargo, los primeros días tienen una importancia vital en su futuro rendimiento y su vínculo con la organización al tener la primera impresión de cómo funcionan las personas y la cultura institucional del centro, esta vez desde un nuevo y complejo punto de vista: el de la dirección escolar.

Algunos teóricos como Van Maanen (1976) o Schein (1986) -y más tarde desarrollado en el ámbito educativo por Hart (1993)-, denominaron a este proceso como *socialización organizacional*.

Entendiendo la socialización como la fase de adaptación a un cambio (Shaver, 2007)²⁹, la variante organizacional se define como aquellos procesos mediante los cuales un individuo adquiere el conocimiento, las habilidades, valores y comportamientos necesarios para ejercer de forma pertinente su rol profesional particular en una organización particular, en este caso, la dirección en un centro escolar (Parkay y Hall, 1992) y aparece posterior a la *socialización profesional*, más vinculada a la adaptación formativa de un rol profesional.

Tabla 24.
Procesos de socialización según Hart (1993).

| | | |
|-------------------------------------|---|---|
| Socialización profesional | Moral | Valores, normas y actitudes del grupo profesional. |
| | Técnica | Conocimiento, habilidades y técnicas necesarias para ejercer como director. |
| Socialización organizacional | Lo aprendido en la socialización profesional adaptado a la realidad de una organización particular. | |

Fuente: elaboración propia.

Hay que tener en cuenta que la nueva dirección "asalta" un grupo social -ya existente- y un nuevo cargo simultáneamente (Van Maanen, 1976), por consiguiente, sería necesario que fuera integrada, reconocida y aceptada -o "legitimada", en palabras de Hart (1993)- por los miembros de la institución, sintiendo la seguridad, la confianza y el respaldo de toda la comunidad³⁰. En un trabajo conjunto, Van Maanen y Schein (1979) establecieron una clasificación de seis formas opuestas³¹ que puede tomar el proceso de socialización dependiendo de sus características, cuya interacción tendría un efecto en la dependencia o independencia de la función del nuevo miembro. Años después, Jones (1986) haría una modificación de esta estructuración. Ambas se comparan en la siguiente tabla:

²⁹ Para Shaver (2007), la transición directiva es "el cambio", mientras que la socialización es "el proceso de adaptación a ese cambio" (p. 20).

³⁰ Miskel y Owens (1983) ya advertían que cuando un nuevo director entra en la escuela, la composición del grupo y los patrones sociales cambian.

³¹ Los autores lo llaman tácticas, tanto voluntarias como involuntarias.

Tabla 25.
Formas de Socialización. Obtenido de García Garduño et al., (2011).

| TIPO SOCIALIZACIÓN (Van Maanen y Schein, 1979) | TIPO SOCIALIZACIÓN (Jones, 1986) | DESCRIPCIÓN |
|---|-------------------------------------|--|
| Colectiva / Individual | | La socialización colectiva es grupal. Por su parte la socialización individual se da de manera aislada. |
| Formal / Informal | Basada en el CONTEXTO | La socialización formal se refiere al proceso por el cual el nuevo miembro es más o menos segregado de los miembros de la organización para someterse a experiencias específicas de socialización. En contraste, en la socialización informal no existen procedimientos para diferenciar a los nuevos cargos de otros miembros de la organización. |
| Secuencial / Azarosa | Basada en el CONTENIDO | En la socialización secuencial existe una organización específica definida en pasos secuenciados que se deben seguir para ocupar un rol; en la azarosa, no existe un plan, por lo que la socialización ocurre a través de pasos desconocidos, ambiguos o cambiantes. |
| Fija / Variable | | La socialización fija se refiere a que el proceso de socialización está asociado a un calendario al cual la organización se adhiere y es comunicado al recluta. En la variable, el nuevo cargo tiene pocas pistas para transitar de un pasaje a otro. |
| Serial / Disyuntiva | | Un proceso serial de socialización se da cuando un miembro experimentado de la organización acompaña o apadrina al nuevo miembro que va a asumir un puesto similar. |
| | Basada en la SOCIAZIBILIDAD | La disyuntiva aparece cuando el nuevo miembro no tiene ejemplos disponibles para informarse de cómo actuar en el nuevo papel organizacional, lo cual hace el proceso más difícil y causante de ansiedad. |
| Investir / Desposeer | | El investimento del cargo se da cuando la organización le ratifica al nuevo miembro la viabilidad y utilidad que sus características personales tienen para la organización. De alguna manera la organización le señala: "nos gusta cómo eres". En el proceso de desposeimiento, la organización niega o intenta retirar las características personales del nuevo miembro. |

Fuente: elaboración propia.

Para Hart (1993), entender el concepto de socialización permite darle forma a la comprensión de los procesos de sucesión y sus resultados: sucesión y socialización son dos caras de la misma moneda ya que intervienen los mismos procesos y las mismas personas. Una de esas caras pone el foco en la influencia del grupo existente hacia el nuevo cargo y, la otra, en la influencia del nuevo cargo para con el grupo. Dicho de otra forma: las interacciones entre los profesionales de la comunidad se postulan como determinantes a la hora de ayudar a los nuevos cargos a convertirse en miembros efectivos de la organización (Louis et al., 1983), especialmente, justo antes y después de una situación "límite" como una sucesión, donde la socialización -a pesar de ser continua a lo largo de una carrera profesional- es más intensa y tiene un mayor impacto en esos contextos.

De hecho, este proceso podría propiciar -en especial- tres situaciones en cuanto al ejercicio directivo durante el primer año (Hart, 1993) y que tienen un impacto personal, estructural y cultural en la escuela: 1) una respuesta de custodia en la que el nuevo equipo directivo está dominado por la herencia y el estilo del predecesor, 2) una respuesta de innovación en el contenido en la que el nuevo equipo mantiene y acepta las normas tradicionales y culturales de la escuela pero cambia las alternativas tácticas a su ejercicio y 3) una respuesta de innovación en el rol, en la que el nuevo equipo directivo redefine la misión, los objetivos y los contenidos de su ejercicio.

Tabla 26.
Resultados del proceso de socialización según Hart (1993).

| SOCIALIZACIÓN | 1. Respuesta de custodia 2. Respuesta de innovación en el contenido 3. Repuesta de innovación en el rol | IMPACTO: <u>Personal, estructural y cultural</u> |
|---------------|---|---|
|---------------|---|---|

Fuente: elaboración propia.

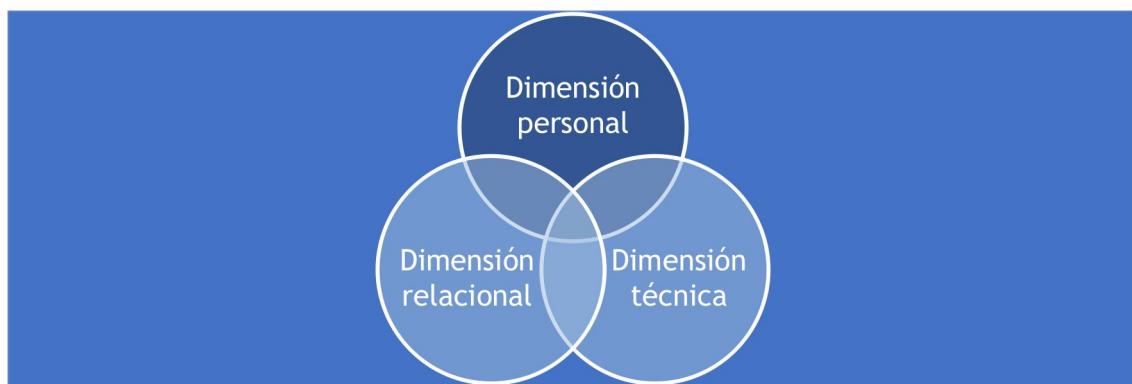
Para Teixidó y Pairó (2007), esta fase de acogida -que, evidentemente, debería estar debidamente organizada y planificada para no encorsetarse únicamente al voluntarismo- está formada por diferentes dimensiones: una técnica y profesional (como podría ser el traspaso de información) y otra de carácter más relacional y social³² (la bienvenida, el tiempo que se dedica a la nueva incorporación, la actitud con

³² Esta clasificación de las dimensiones de acogida es reminisciente a la de Greenfield (1977), que señala que existen dos tipos de socialización durante la misma: moral y técnica. La primera se ocupa de la

que se colabora en su adaptación, etc.) a la que consideran tan o más importante que la anterior. En ambos casos -según los mismos autores- las dimensiones recaen sobre las personas responsables de llevar a cabo la acogida, estableciendo como resultado una tercera dimensión: la personal. Entre estas personas, según Carrasco y García (2000), cobran notoria importancia los propios equipos directivos: es vital que tengan conciencia de que la acogida es un proceso organizativo e institucional que requiere proporcionar recursos, dedicar tiempo, esfuerzo y atención a los nuevos miembros.

Ilustración 12.

Dimensión del proceso de acogida a los nuevos miembros.



Fuente: elaboración propia. A partir de Teixidó y Pairó (2007).

No obstante, dependiendo del contexto del relevo directivo -básicamente si el nuevo cargo formaba parte de la institución o viene de fuera- el proceso de acogida estará formado por una serie de actuaciones u otras. Por ejemplo, en el primero de estos casos no sería necesario enseñar las instalaciones de la escuela, dar a conocer el proyecto educativo y las normas de centro, advertir del tipo de alumnado o presentar a los profesionales que en él trabajan. Por simple que parezca, esto ya supondría una menor carga de trabajo a realizar y un enorme obstáculo menos para la rápida adaptación del nuevo cargo.

Todo ello no es óbice, sin embargo, para que toda la comunidad no se involucre y participe en esta acogida al nuevo miembro, como se ha comentado al inicio de este capítulo. Esto es: el equipo directivo predecesor, miembros del claustro docente, personal de administración, AFA, representantes de la Administración local en el centro, etc.

adquisición e internalización de las normas, valores y actitudes del grupo, y la segunda, del uso apropiado del conocimiento, habilidades y técnicas necesarias para desempeñar adecuadamente un puesto o papel.

De hecho, diferentes autores como Jones y Webber (2001), Ozgur (2011) o Bennet (2016) resaltaron en sus publicaciones la importancia estratégica de la participación de toda la comunidad educativa³³ no solo a nivel de involucración, sino también de consulta, pues el proceso de relevo directivo afecta a todos sus integrantes³⁴. Una excelente herramienta para facilitar la socialización mediante la participación –y que diferentes estudios destacaron- es el *mentoring* (Hopkins-Thompson, 2000; Cranston et al., 2004; Ehrich et al., 2004; Zepeda et al., 2012), anteriormente explicado en el epígrafe dedicado a la formación del nuevo directivo.

En este sentido, no cabe duda de que, llegado el relevo directivo, el equipo sucesor deseará sentirse arropado y respaldado por todo el mundo. Otra cosa es lo que fuera a suceder en realidad. Según Bartlett (2011), recientes -entonces- investigaciones demostraron que dependiendo del motivo por el cual el equipo predecesor hubiera dejado el cargo, causaría un impacto determinante en la resistencia o aceptación con la que se acoja al nuevo sucesor: puede que los diferentes profesionales del centro se hubieran acostumbrado a las maneras, la personalidad y la visión del predecesor (Wolfred, 2002) o, de la misma forma, podrían haber esperado el cambio con máxima impaciencia e ilusión. Handy (2005) lo describió de la siguiente forma:

Cuando acogemos a alguien (...) podemos transmitir cordialidad y entusiasmo; pero también tibieza e indiferencia, incluso frialdad y rechazo. Son elementos intangibles pero presentes. Representan la puerta de entrada a la cultura de la organización: conviene tenerlo presente. (citado en Teixidó, 2006: p. 5).

Gran parte de ello podría depender del contexto del periodo electoral (por ejemplo, tras la disputa entre varias candidaturas), de la implicación de la Administración educativa (Macmillan et al., 2011), de los años de experiencia como profesor en el centro³⁵ y del sistema de relaciones existente.

En todo caso, cada miembro de la comunidad educativa tendrá que lidiar con el cambio, siendo protagonista -en mayor o menor medida, de forma directa o indirecta- de la acogida al nuevo miembro, dando sentido a la definición de dimensión personal

³³ Cieminsky (2015) incluso afirmó que la participación de otros líderes o comunidades educativas de otros distritos puede no solo ayudar a la adaptación y mejora de la función directiva, sino también a fomentar la retención.

³⁴ Uno de los riesgos más importantes de no participar de forma proactiva en la acogida de un nuevo miembro -más allá de las obvias consecuencias a nivel organizativo y relacional- es el hecho de que esas personas atribuyan diferentes significados -seguramente deformados- al proceso de sucesión (Fauske y Ogawa, 1987).

³⁵ Según los estudios de Shaver (2007), tienen un impacto en la aceptación al nuevo líder.

establecida por Teixidó y Pairó (2007) y a la definición de Hart (1993) de la sucesión como un proceso social y complejo, caracterizado por las interacciones de los nuevos miembros directivos con el resto de la comunidad y viceversa.

De todo este proceso quedará constituida la primera etapa del nuevo cargo en la organización. Una primera etapa que, según la mayoría de autores en socialización y sucesión se caracteriza por ser un periodo de incertidumbre, aprendizaje, adaptación y supervivencia, que puede llegar a ser muy estresante y hasta traumático (García Garduño et al., 2011)³⁶ a pesar de ser esencial para que el nuevo cargo pueda demostrar competencia y ganarse la credibilidad (Duke et al., 1984; Hart, 1993):

En líneas generales, los nuevos directores escolares no obtienen el apoyo necesario para gestionar su transición al nuevo cargo y, aún y así, se espera que posean todas las habilidades y destrezas necesarias para ser exitosos desde el primer día (Crow, 2006; Sackney y Walker, 2006 en Parylo y Zepeda, 2015: p. 34).

El análisis de la socialización a la que se encuentran expuestos los directores de escuelas primarias en el país, aunado a las dificultades experimentadas en el periodo de acceso al puesto, indican que es imperativo que se creen programas de formación previa que preparen a los nuevos directores para afrontar las responsabilidades del puesto para hacer menos estresante e incierta la primera etapa en el cargo, y elevar las posibilidades de lograr una socialización efectiva que favorezca la innovación y la transformación de la escuela. (García Garduño et al., 2011: p. 45).

Algo que ya sugirieron Bartlett (2011: p. 6) -cuando afirmó que "la poca cantidad de organización y orientación a la hora de dar soporte a los nuevos directores una vez asumen el cargo está entorpeciendo el crecimiento de lo que debería ser la posición más importante de la institución"- o Bengston et al. (2010), al garantizar que el grado de aclimatación de los nuevos miembros viene dictado en gran medida por la organización: el proceso de transición directiva supone una fase decisiva y compleja en la organización de la institución escolar en la que deberían formar parte todos aquellos agentes de la comunidad educativa implicados dentro de su estructura.

Décadas atrás, Weindling y Earley (1987) ya advirtieron del raro uso de los procesos de socialización formales en las escuelas, poniendo en peligro la adaptación de los nuevos directivos al cargo.

³⁶ Shaver (2007) asocia el trato en esta fase de acogida con el posterior estrés y síndrome de *burnout* y la escasez de candidatos a la dirección escolar.

Tras un estudio de cinco años en las escuelas de Gran Bretaña, concluyeron que era necesario que las Administraciones educativas (allí, los distritos), facilitaran un programa de inducción para las nuevas incorporaciones que constara de: 1) más tiempo para visitar y conocer su nueva escuela, 2) la obligación de los predecesores de facilitar un completo informe del estado de la escuela y las tareas diarias, 3) un periodo de visitas introductorias para conocer sus nuevas tareas, 4) un curso de inducción, 5) un manual de referencia y 6) la designación de un mentor con experiencia.

En conclusión, el cambio de equipo directivo –no tiene por qué ser solo el director/a– es algo que seguramente reverbera en toda la escuela y esta es la razón más innegable por la cual es tan importante que se trabaje de forma conjunta para cumplir con los objetivos previstos. La colaboración desinteresada y profesional entre directivas –saliente y entrante– y la comunidad educativa debería ser, por tanto, el hilo conductor del proceso de acogida, siempre dentro del marco de una planificación estandarizada por las Administraciones correspondientes.

8.5 Evaluación del proceso de transición directiva

De poco serviría planificar toda la transición directiva si en ella no tuviera cabida una evaluación interna, coherente y contextualizada de los procesos y resultados de esta, de cara a aprender de los errores, mantener aquellas decisiones efectivas o mejorar ciertos aspectos organizativos. En definitiva: mejorar el protocolo de actuación para gestionar futuros cambios de dirección. Para ello, es pertinente que exista -de forma institucionalizada- una cierta visión, o enfoque evaluativo, que otorgue el papel correspondiente a la autoevaluación como clave para la mejora institucional. De hecho, para Schmidt-Davis y Bottoms (2011) la evaluación es un prerequisito de toda planificación de relevo directivo. He aquí otra excelente exposición de las bondades de la evaluación:

La evaluación es necesaria porque cumple varias funciones. En primer lugar, la evaluación tiene una función diagnóstica de la situación previa a cualquier toma de decisiones. En segundo lugar, la evaluación cumple una función sanadora, como medio para [la] detección de errores durante el proceso. (...) En tercer lugar, la evaluación ayuda, a través de un análisis contextual, a conocer las características de las personas y elementos implicados, así como los recursos disponibles. En cuarto y último lugar, la evaluación al final de un proceso nos ayuda a valorar lo conseguido, mediante el análisis de los resultados. (Villa et al., 1998; p. 102).

No obstante, diferentes autores afirmaron que el proceso de evaluación de la transición directiva debe ser continuo, fluido, flexible y basado en evidencias para ser efectivo (Hart, 1993; Ozgur, 2011; Schmidt-Davis y Bottoms, 2011; Hanover Research, 2014; Bolívar, 2018). Por ende, no es conveniente esperar a que el nuevo equipo tome el control del centro escolar de forma efectiva para que el proceso sea evaluado. Ello conduce, inevitablemente, a prestar atención a las diferentes fases por las que transcurren los directivos novatos hasta ejercer toda su autonomía, dando por finalizado el proceso de transición, y poder así hacer un buen análisis que permita tomar decisiones de cara a -entre otras cosas- acortar la duración de las fases de transición.

Unas fases progresivas que, de forma general, han tendido a mantener una estructura similar con el paso de los años, pese a que diferentes autores establecieron unos plazos y terminologías diferentes para cada una de ellas (ver *Tabla 27*): etapas de entrada en la cual se aborda el nuevo cargo y sus funciones con incertidumbre e inseguridad, un periodo de inmersión caracterizado por el aprendizaje y el desarrollo de las tareas básicas y/o urgentes, otro para la fase de control, organización y adaptación al puesto, y finalmente la estabilidad y el perfeccionamiento del estilo de liderazgo.

Tabla 27.
Etapas del proceso de inmersión al cargo directivo.

| Año | Autor/es | Etapas |
|--------|------------------------|---|
| (1987) | Gabarró | <ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar las riendas (6 meses) 2. Inmersión (6-12 meses) 3. Rediseño (12-21 meses) 4. Consolidación (21-27 meses) 5. Refinamiento (27-36 meses) |
| (1992) | Parkay y Hall | <ol style="list-style-type: none"> 1. Sobrevivencia 2. Control 3. Estabilidad 4. Liderazgo educativo 5. Realización profesional |
| (1993) | Hart | <ol style="list-style-type: none"> 1. Encuentro 2. Adaptación 3. Estabilización |
| (1996) | Day y Bakioglu | <ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciación 2. Desarrollo 3. Autonomía 4. Desencanto |
| (1998) | Reeves, Moos y Forrest | <ol style="list-style-type: none"> 1. Pre-entrada 2. Entrada |

| Año | Autor/es | Etapas |
|--------|-----------|---|
| | | 3. Fundamentación 4. Acción 5. Elevación 6. Incursión 7. Cima 8. Terminación |
| (1999) | Ribbins | 1. Formación 2. Acceso 3. Incumbencia 4. Avance |
| (2004) | Armstrong | 1. Entrada 2. Inmersión 3. Integración 4. Transformación |
| (2013) | Weindling | 1. Entrada (primeros meses) 2. Hacerse cargo (3-12 meses) 3. Reacomodo (segundo año) 4. Refinamiento (4-5 años) 5. Consolidación (5-7 años) 6. Cima (+ 8 años) |

Fuente: elaboración propia, adaptado de García-Garduño et al.,(2011).

Precisamente por tratarse de un proceso y no de un evento, se espera que la planificación del relevo cuente con un seguimiento sostenido durante todas estas etapas que permita recoger toda la información posible en aras de llevar a cabo un completo análisis de su gestión. Así, de la interpretación de todos esos datos se obtendría un útil conocimiento del centro que, en última instancia, orientaría la toma de decisiones.

Por ejemplo, mediante la recogida de información durante las etapas anteriormente mencionadas, se podrían llevar a cabo reflexiones en relación con ¿cómo mejorar la etapa formativa del nuevo equipo directivo? ¿cómo conseguir una mayor implicación en la fase de acogida de los nuevos miembros para acortar su periodo de adaptación? ¿cómo pudo haberse dedicado más tiempo al traspaso de información? ¿qué estructuras de la planificación del relevo se pueden reorganizar para mejorar las comunicaciones? Todas estas cuestiones implican una exploración del proceso en cada una de sus vertientes y etapas y deberían ser una representación de un sistema de autoevaluación interno y colaborativo diseñado para mejorar la organización del centro:

[La autoevaluación] requiere [d]el compromiso de todos o una mayoría de los miembros para analizar reflexiva y cooperativamente donde se está, por qué y cómo se ha llegado, valorar los logros y necesidades y determinar qué cosas podemos ir haciendo mejor, dentro de lo posible: ¿cómo van las cosas en la escuela?, ¿qué va funcionando aceptablemente?, ¿qué cosas necesitarían mejora? ¿estamos haciendo lo que queríamos hacer?, etc. (Bolívar, 2018; p. 6)

Para tal, sería preciso establecer con anterioridad una hoja de ruta del proyecto evaluativo. Cano (2009) sugirió que esté formado por las siguientes fases, obviamente, dentro de la planificación institucional de una sucesión directiva:

1. Análisis del contexto y del estado actual del centro.
2. Negociación y creación de una comisión de evaluación.

Debe clarificarse que no se trata de un mecanismo de control burocrático ni unidireccional, sino de desarrollar estrategias para la mejora de las propias prácticas institucionales.

3. Construcción de un diseño y estructura de evaluación que delimite la finalidad, audiencia, ámbitos, criterios, tiempo, metodología y protagonistas, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 28.

Estructura base de un proceso de autoevaluación institucional. Adaptación de Cano (2009).

| | | |
|----------------------|-------------------------------------|---|
| Finalidad | ¿Para qué se evalúa? | Ej.: Mejorar la gestión de futuros cambios en la dirección. |
| Audiencia | ¿Para quién es la información? | Ej.: Para el propio centro escolar. |
| Ámbitos | ¿Qué se va a evaluar? | Ej.: La participación, acogida, el traspaso de información, etc. |
| Criterios | ¿Cómo se harán las valoraciones? | Ej.: Criterios previamente definidos por la comisión de evaluación. |
| Tiempo | ¿Cuándo se recogerá la información? | Ej.: Desde 3 semanas previas al nombramiento hasta que finaliza el primer año de mandato. |
| Metodología | ¿Cómo o con qué se recogerá? | Ej.: Observación y reuniones. |
| Protagonistas | ¿Quién participará? | Ej.: La comisión de evaluación formada por miembros de toda la comunidad educativa. |

Fuente: elaboración propia.

4. Establecimiento de los criterios de evaluación.
5. Seguimiento del proceso evaluador.

6. Análisis e interpretación de los resultados.

Según Bolívar (2018) es preciso identificar áreas y ámbitos en los que se han alcanzado logros, y aquellos otros donde existen necesidades de mejora. En éstos últimos es donde debe ponerse el foco mediante un análisis más detenido y profundo.

7. Realización del informe institucional.

Ha de dar cuenta de la planificación, del proceso evaluativo y de los resultados -en orden temporal- en forma de memoria para facilitar la toma de decisiones.

8. Presentación y debate del informe.

9. Propuestas de mejora.

10. Metaevaluación (evaluación del proceso de evaluación).

Dada la complejidad de los procesos de transición directiva se torna especialmente relevante el análisis del contexto y características particulares del centro, cuya trascendencia debe resultar fundamental para entender su individualidad y llevar a cabo la planificación del proceso evaluativo en consecuencia. Además, es preciso interpretar correctamente todas aquellas informaciones que de él se deriven. Al fin y al cabo, se trata de una evaluación interna basada en la propia práctica, desarrollada por los mismos miembros de la institución escolar para su propia mejora.

Debe tenerse en cuenta que la función directiva no se evalúa de forma externa hasta que no se finaliza el mandato (4 años en condiciones ordinarias)³⁷, por tanto, no existe -durante la fase de inmersión de un nuevo directivo- una presión externa adicional, sino un compromiso de mejora interno. No obstante, en palabras de Elmore (2002, p. 20): "el rendimiento de cuentas interno precede al rendimiento de cuentas externo y es una precondición para cualquier proceso de mejora".

Es decir, una escuela que no cuenta con ningún dispositivo interno para su propia evaluación tendrá dificultades para sacar partido, en un diálogo constructivo, a cualquier informe de evaluación externo (Bolívar, 2018), sin que ello excluya unos y otros, pues se trata de niveles de acción complementarios (Thiers, 2017). En todo caso, el objetivo común y final debe ser el de aprender, conocer el propio centro a partir de un diagnóstico, establecer herramientas y tomar decisiones que conduzcan a la mejora de la gestión de los relevos directivos y, como consecuencia, fortalecer las bases de la institución escolar.

³⁷ Con el AVALDIR, que se mencionará en posteriores apartados del estudio, también el primer año de mandato.

8.6 Iniciativas para la gestión de la transición directiva fuera del territorio español

Explorar el modo en que se planifican y organizan los relevos directivos en escuelas públicas fuera del territorio español requiere conocer con detalle aspectos como su sistema educativo, el apoyo de la Administración educativa (o equivalente), la autonomía de los centros, los pormenores del acceso a la función directiva, el tipo de formación que se debe superar para ejercerla, el nivel de participación de otros protagonistas de la comunidad escolar o, en especial, la permanencia de los directores/as y/o miembros del equipo directivo en los centros.

Si bien todo ello demanda un estudio paralelo, este último punto ha marcado la diferencia en algunos países anglosajones como Estados Unidos, Canadá, Australia, Gran Bretaña o Nueva Zelanda, cuyos niveles de rotación y escasez de candidaturas han ido alcanzando cotas preocupantes (Lacey, 2008), disparando la necesidad de evaluar el problema y tomar decisiones al respecto. Situaciones como ésta han permitido la proliferación de diferentes estudios, proyectos e investigaciones -aún incipientes y dispersos-, que pretenden ser una herramienta para la mejora de la gestión de estos procesos gracias a la identificación de una de las claves del problema: ser conscientes de la importancia y la necesidad de estar preparados para los cambios directivos gracias al impulso de políticas estratégicas -internas o externas- de sucesión.

Una prueba de ello, a nivel internacional, fue la creación en 1999 de la *International Beginning Principal Study*, una red internacional de la Universidad de Washington para el estudio y análisis del rendimiento de directivos noveles y las dificultades que afrontan en su primera etapa.

Años más tarde, en 2005, se erigió la *International Study of the Preparation of Principals* (University of Calgary) encargada de investigar y abordar la eficiencia de los períodos de formación e inmersión de los nuevos directores y directoras en países como Australia, Canadá, México, China, Inglaterra, Alemania, Jamaica, Kenia, Nueva Zelanda, Portugal, Escocia, Suráfrica, Tanzania, Turquía y Estados Unidos, gracias a un grupo de profesionales de la investigación formado por doctores/as expertos en educación con un amplio bagaje y experiencia a sus espaldas.

Otro ejemplo se da en el Reino Unido, donde la figura del director/a forma parte de un colectivo muy bien definido y con bastante poder en el sistema educativo del país, gozando incluso de consultas por parte del gobierno o las autoridades antes de la toma de decisiones (Álvarez, 2003), gracias a organizaciones de directores y directoras como la *Headteacher Association* o la *Association of School & College Leaders* (ASCL).

No obstante, la National College For Teaching & Leadership (NCTL) -agencia ejecutiva dentro del Departamento de Educación en el Reino Unido- desarrolló e implementó en los últimos años diversos programas de planificación de la sucesión directiva (Bush, 2012), al igual que en Canadá, donde algunos distritos llevaron a cabo políticas de planificación de la rotación y sucesión para abordar la selección, el desarrollo y la guía a los nuevos cargos (White y Cooper, 2011). A partir de estudios concretos como el de Mihm (2003), permitieron identificar algunas prácticas comunes dentro del sector público susceptibles de mejorar la gestión de los relevos directivos a nivel escolar. A continuación, se muestran algunas de ellas:

Tabla 29.

Prácticas comunes para mejorar la gestión de los relevos directivos según Mihm. En Lacey (2008).

| Número | Práctica | Ejemplo |
|--------|--|--|
| 1 | Apoyo activo y constante de la Administración. | En Ontario (Canadá), los mismos cargos superiores de cada ministerio preparan un plan de transición directiva y retirada de cara a analizar las necesidades directivas existentes y facilitar el cambio. |
| 2 | Enlazar la planificación estratégica con la planificación de la sucesión. | En 2001, la organización Statistics Canada (StatCan) creó un programa de desarrollo para formar, rotar y guiar a los asistentes de dirección con el objetivo de aumentar los potenciales candidatos a la dirección de los centros escolares. |
| 3 | Identificar el talento en todos los niveles de la organización con anticipación. | En el Reino Unido se desarrolló un programa <i>Fast Track</i> para identificar funcionarios con potencial y rotarlos por diferentes trabajos que les permitan obtener experiencia de liderazgo. |
| 4 | Enfatizar tareas de desarrollo, no solo formaciones técnicas para el puesto. | El programa <i>Canada's Accelerated Executive Development</i> prepara a directivos senior otorgándoles puestos laborales no familiares que les permitan ampliar sus habilidades y experiencias. |

| Número | Práctica | Ejemplo |
|--------|--|---|
| 5 | Abordar la diversidad, la retención y la capacidad de liderazgo. | Por ejemplo, en Gran Bretaña, el programa <i>Pathways</i> proporciona <i>coaching</i> , entrenamiento de las habilidades y desarrollo a altos cargos que provienen de minorías étnicas. |
| 6 | Facilitar una transformación más amplia. | Mediante la visión de la sucesión como un modo de transformar la organización e inspirar a líderes que defiendan el cambio. Por ejemplo, las reformas de modernización del gobierno de Gran Bretaña con el propósito de mejorar la calidad de los servicios públicos. |

Fuente: elaboración propia.

Otras iniciativas que pretenden reducir la ausencia de candidaturas y facilitar su acceso efectivo a las escuelas mediante una controlada transición las ofrecieron algunos autores como Abramson et al., (2012), quienes abogaron por la creación de una licencia de director/a en transición (*Transitional Principal License*) para dotar así de más oportunidades a los distritos norteamericanos que deban satisfacer necesidades directivas. Esta licencia obtenida mediante un completo proceso de selección y *mentoring* permitiría solucionar no solo aspectos de calidad en la formación de los candidatos/as sino también facilitar los procesos de relevo directivo.

Por último, otros autores recalcaron la importancia (incluso necesidad) de proteger y aprovechar estratégicamente la figura de los vicedirectores/as -figura equivalente a la jefatura de estudios en España- de cara a facilitar una futura sucesión en el cargo. En China, por ejemplo, y al igual que en las escuelas británicas o americanas, la elección del vicedirector/a a cargo de las direcciones nunca está orientada en términos de sucesión (Hess y Kelly, 2007), básicamente porque su rol está alejado de la toma de decisiones durante ese periodo. Es decir, no tienen una proximidad real a la dirección, lo que supone la pérdida de una oportunidad única para beneficiarse de estos procesos y combatir las consecuencias que pudiera ocasionar un relevo directivo inadecuado y mal gestionado.

Todo este tipo de iniciativas -y programas implementados- han permitido tantear, por primera vez en muchos casos, la realidad organizativa de los procesos de cambio en la dirección en muchos contextos diferentes, estableciendo así una aproximación necesaria de cara a poner los cimientos de futuros y más completos estudios sobre la sucesión directiva.

Por tanto, es preciso insistir en que tanto el conocimiento del proceso como la disposición de las herramientas organizativas -a nivel micro (implicados), intermedio (escuela) o macro (Administración)- juegan un papel determinante de cara a planificar y gestionar los relevos directivos en las escuelas públicas. Esto quiere decir que una vez se tome parte activa de un proceso de transición, lo más probable es que se entienda la complejidad y la dificultad que supone su gestión para cualquier tipo de institución, sea escolar o no.

No obstante, no es posible plantear una serie de iniciativas sobre un problema que – como reflejarán los resultados de la investigación dentro de la realidad de las escuelas catalanas- se desconoce, no se prioriza o directamente se desatiende. La organización del relevo directivo no debe olvidarse una vez finalizado el proceso: el plan debería ser evaluado y actualizado de forma constante, promoviendo una política de centro que entienda no solo su existencia, sino también su trascendencia. Habida cuenta de tal magnitud, sería de menester impulsar políticas que se comprometieran a dar a conocer su importancia y utilidad como herramienta de mejora. No se trata solo de gestionar cambios en la jerarquía de las escuelas o de estar prevenidos de cara a posibles contingencias inesperadas. Se trata, en definitiva, de adoptar una filosofía de salud y protección institucional.

9. CIERRE DEL MARCO TEÓRICO

Las transiciones directivas no han sido un proceso atendido ni analizado por los principales investigadores o especialistas en la dirección escolar; ni en el contexto autonómico catalán, ni en el español. Puede que -en opinión de un amplio número de investigadores- ni siquiera por aquellos encargados de establecer su organización. Ello, sin duda, podría ser una consecuencia directa del modelo participativo de acceso y permanencia en el cargo, donde de forma evidente se favorece la continuidad en la dirección, siempre y cuando se cumplan positivamente los requisitos tras las evaluaciones pertinentes.

Por tanto, este marco teórico permite conjeturar que no existe un interés en abordar estos procesos al entenderse como un esfuerzo innecesario, dadas las particularidades del sistema. Esto no sucede en el contexto educativo de los países anglosajones, cuyos sistemas más dinámicos traen consigo una rotación más pronunciada y, como consecuencia, un mayor número de relevos directivos.

Si bien cabría esperar, pues, que el estudio de las transiciones en estos países fuera suficientemente robusto dada la idoneidad y la funcionalidad en el marco de este contexto, la realidad actual es que se halla -sorprendentemente- en una fase muy incipiente, con un número de publicaciones y conocimiento disponible demasiado pobres, dispersos e incluso desfasados para establecer modelos teóricos en la comprensión y la gestión de estos procesos.

A lo largo de los anteriores epígrafes se ha puesto de relieve la dificultad añadida que suponen los procesos de socialización y adaptación para los equipos noveles, especialmente en situaciones de escasa -o ineficiente- formación, tanto en lo que se refiere a las tareas propias del rol como a la realidad de los centros escolares. Unos procesos que ya vienen marcados de por sí, -en lo que al contexto español se refiere- por la presentación de las candidaturas, la carrera electoral, la formación previa y *ad hoc* de los elegidos y el traspaso de poderes. Gracias a las aportaciones de Hart (1993) se tiene mayor conocimiento del impacto de las transiciones directivas en las escuelas, en las personas que en ellas trabajan, y en el alumnado. Porque la complejidad que atesoran estos procesos toca de lleno la médula espinal de la institución, generando un impacto en toda ella y, a su vez, dificultando su comprensión dada la particularidad de cada uno de los centros escolares y los protagonistas que intervienen en el proceso educativo.

Precisamente por este motivo, diferentes autores aportaron diversas teorías generando su modelo desde un prisma personal (mediante el estudio de los protagonistas) hacia una perspectiva más organizacional (a través del estudio de las instituciones o la organización educativa), mientras que otros recorrieron el camino en sentido opuesto.

En todo caso, la complejidad de la exploración seguirá siendo la misma para ambas situaciones, sin importar en qué niveles o ramificaciones de la organización se ponga el foco: el grado de profesionalización de la dirección actual, los entresijos del sistema educativo, el liderazgo, la gestión del cambio en las instituciones escolares o la socialización profesional de los nuevos miembros de las organizaciones.

Con todo, si lo que se pretende es cumplir con los objetivos educativos esenciales de los centros escolares, todas las preguntas deben desembocar inevitablemente en una reflexión que indague en el efecto de las transiciones directivas en el rendimiento del alumnado.

El análisis literario mostró un claro pero interesante desencuentro entre las opiniones de aquellos que concluyeron que, en efecto, los relevos directivos tienen un impacto directo en el alumnado, y aquellos que consideran que el impacto se da de forma indirecta. No obstante, tanto una postura como la otra confirman la necesidad de abordar estos procesos con el propósito final de comprenderlos, de estudiar cada una de sus variables de influencia y establecer pautas de mejora a partir de completas evaluaciones de cada una de sus características, etapas y protagonistas.

Algunas instituciones educativas, seguramente gracias a una mayor autonomía para actuar, han sabido responder a los desafíos que suponen estos procesos, pudiendo dar la vuelta al fenómeno y percibiéndolo como una herramienta para la mejora interna, una oportunidad de renovación. Tal y como se ha detallado en los últimos capítulos, las iniciativas de mejora han partido de una autoevaluación que ha mostrado las deficiencias y/o necesidades organizativas de las escuelas occidentales en el siglo XXI: la lucha contra la escasez de candidaturas a la función directiva, la ineficiente formación de los candidatos, la complejidad del cargo, el poco apoyo de la Administración o la escasa planificación estratégica de las instituciones educativas por culpa de las contingencias operativas que, a su vez, absorben toda posibilidad de potenciar un desarrollo del liderazgo pedagógico.

En este sentido, la mayoría de los autores pusieron el foco en diferentes iniciativas que iban desde la aplicación de sistemas de dirección distribuidos o sostenibles, la mejora de los programas de formación o la integración de la figura del mentor/a en los procesos de transición gradual de poderes. Sea como sea, una de las conclusiones principales que se obtiene del análisis de los estudios publicados sobre estos procesos -y que comparten la totalidad de los autores- es que la planificación de los relevos directivos no es una práctica habitual en los centros escolares. Todo lo contrario. Y eso es lo preocupante. ¿Se trata de un vacío de responsabilidad, de apoyo o de recursos? ¿Cuál es la realidad de estos procesos en el contexto de la escuela catalana?

En los anteriores capítulos que han formado este marco teórico se ha intentado situar el problema dentro de su tejido de influencia como paso previo al estudio integral de cada una de sus dimensiones. De aquí en adelante, pues, se abordarán estos interrogantes mediante un análisis que abarca los relevos directivos llevados a cabo en las escuelas catalanas de primaria y titularidad pública para la entrada al curso 2018-2019.

El objetivo: hacer un diagnóstico de la gestión de los traspasos directivos, así como establecer un conocimiento robusto de las características particulares que poseen en la realidad de la escuela catalana para conocer el impacto que tiene la planificación de estos procesos y poder así, en última instancia, proponer una serie de orientaciones para su mejora.

Tercera Parte

ESTUDIO EMPÍRICO

1. Descripción del estudio
2. Enfoque metodológico
3. Universo de estudio
4. Fases de la investigación: características y detalle
5. Tratamiento y análisis de la información
6. Estrategias de validez

1. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

1.1 Introducción

En los siguientes apartados se describen de forma detallada los diferentes aspectos que han guiado la estrategia metodológica de la investigación. Se consideró adecuado representar, en primera instancia y a modo de imagen panorámica, una descripción general del estudio, así como de las diversas fases que lo integran.

A continuación, se procede a justificar la elección de la técnica de estudio de casos múltiple -sin dejar de lado el uso de los fundamentos de la metodología cualitativa- como paso previo a la descripción de la selección y características de la muestra que participó en el estudio. Así, mediante una exposición de la información dividida según las diversas etapas de la investigación, se detallan los criterios de selección, el diseño y la validación de las herramientas para la obtención de la información, así como algunas limitaciones y obstáculos que se encontraron en esta parte de la investigación.

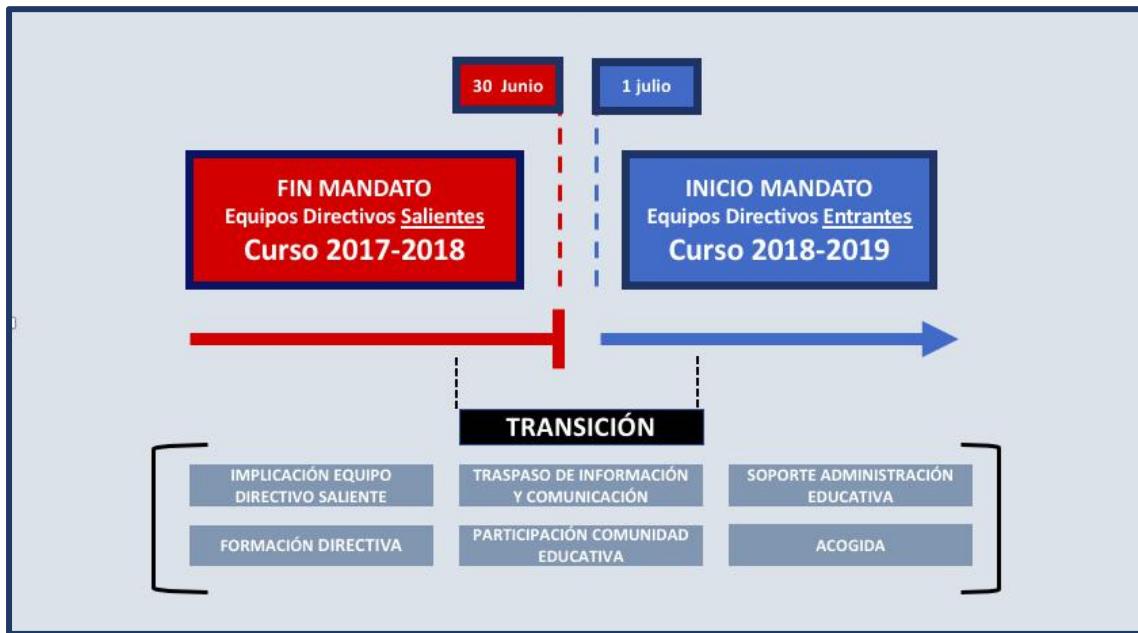
Como se podrá observar, cada una de las fases no son realidades independientes, si no que forman parte de una estrategia secuencial de obtención de la información. Cada una de las muestras y la información que de ellas se recoge complementó al resto para poder enriquecer el análisis posterior y las conclusiones.

Por último, se resumen las principales características del proceso de tratamiento de la información; desde la preparación de los datos a su triangulación final y las estrategias de validez que se llevaron a cabo para construir un estudio basado en el rigor, la ética, la consistencia y la aplicabilidad.

1.2 Características del estudio

Esta investigación tuvo como objetivo analizar la forma en que los centros escolares públicos de primaria en Cataluña gestionaron los relevos directivos, concretamente aquellos cuyos equipos finalizaron mandato el 30 de junio del 2018 (curso 2017-2018). Por tanto, estos cedieron el cargo a nuevos equipos directivos que iniciaban su mandato a partir del 1 de julio del 2018 (curso 2018-2019) tras la pertinente convocatoria de plazas y el posterior proceso de selección y nombramiento (*Resolución ENS/2785/2017, de 28 de noviembre, de convocatoria de concurso de méritos para seleccionar el director o directora de diversos centros educativos dependientes del Departament d'Educació*).

Ilustración 13.
Centro de interés del estudio. Esquema básico.



Fuente: elaboración propia.

El estudio se centró en la exploración pormenorizada de diversas dimensiones de la gestión del relevo que aparecieron de forma inductiva -desde el estudio del marco teórico y la fase preliminar de análisis que se detallará a continuación- y que son fundamentales para responder a las preguntas de investigación: ¿cómo se gestionaron los relevos directivos y qué impacto tuvo esta gestión en la institución y su comunidad educativa durante el nuevo mandato? Estos bloques tienen como eje la importancia que se da al proceso: la implicación del equipo directivo saliente; el traspaso de información entre directivas y los procesos comunicativos; la formación y acogida de los nuevos miembros; el apoyo, supervisión y seguimiento del proceso por parte de la Administración educativa y la participación de todos los protagonistas que intervienen en el cambio de poder.

El propósito general era conocer más a fondo la realidad de la organización de estos procesos, tanto a nivel macro (Administración) como intermedio (escuela) y micro (sus profesionales). Así, se pretendió determinar si de forma general se gestionaron de forma responsable y efectiva para, en caso contrario, establecer una serie de orientaciones de mejora organizativa.

Para tal fin, la investigación de campo se estructuró en cuatro etapas secuenciales que examinaron el mismo proceso desde ángulos metodológicos diferentes, bajo la idea de que “los métodos complementarios producen conjuntos de datos paralelos con potencial para una comparación instructiva” (Barbour, 2013; p. 77). Estas fases se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 30.
Descripción de las etapas del trabajo de campo.

| FASE PRELIMINAR: CONTRASTE INICIAL DE EXPERTOS (Abril 2018 – Julio 2019) | | |
|--|--|---|
| DESCRIPCIÓN | TÉCNICAS | FINALIDADES |
| Dado que la gran mayoría de fundamentos teóricos analizados provenían de la literatura anglosajona, y por tanto, del contexto particular de sus sistemas educativos, se consideró necesario realizar una serie de entrevistas iniciales a expertos (o profesionales de referencia en la cuestión de estudio) para poder tener una primera impresión de la realidad de estos procesos en las escuelas públicas de Catalunya. De esta forma, se realizaron entrevistas a diferentes miembros del Departament d'Educació, así como a altos cargos de AXIA (Associació de Directius de l'Educació Pública de Catalunya). | Entrevista Semiestructurada Análisis documental | Obtener un conocimiento previo e inicial de la normativa y la realidad de las transiciones directivas en las escuelas públicas catalanas. Afinar la calidad y pertinencia de los instrumentos de recogida de información de las etapas posteriores del estudio (especialmente las entrevistas para los estudios de caso en profundidad). |

| 1ª FASE: CUESTIONARIO (Abril 2019 – Mayo 2019 ³⁸) | | |
|---|-----------------------------------|--|
| DESCRIPCIÓN | TÉCNICAS | FINALIDADES |
| <p>Se centró en la obtención de información de primera mano a partir de un cuestionario online enviado a los 251 centros escolares de primaria que habían publicado vacantes de dirección para el curso 2018-2019³⁹, y cuyos nuevos equipos directivos debían iniciar su cargo el 1 de julio de 2018. Se esperaba, pues, que lo contestaran aquellos equipos directivos que sí habían tomado el relevo (no para el caso de repetición de nombramientos extraordinarios) y recibido un traspaso de funciones. En él se recogió información mayoritariamente cualitativa, concerniente a diferentes aspectos como la experiencia, formación o la percepción de su traspaso de información entre directivas en términos de comunicación, participación, planificación del relevo, acogida, etc.</p> | <p>Cuestionario ad-hoc</p> | <p>Adquirir una visión global de estos procesos en base a la información de primera mano proporcionada por los participantes sobre su opinión, percepción o evaluación del traspaso de poderes realizado y de su periodo de formación e inmersión.</p> <p>Seleccionar, a partir del cuestionario, un mínimo de 6 escuelas que voluntariamente se prestaran para realizar el estudio de casos en profundidad.</p> |

| 2ª FASE: ESTUDIO DE CASOS (Julio 2019 – Octubre 2019) | | |
|--|---|--|
| DESCRIPCIÓN | TÉCNICAS | FINALIDADES |
| <p>Gracias a la información obtenida en el cuestionario se escogieron 7 escuelas públicas diferentes (de diferente tamaño y/o contextos) que llevaron a cabo diversos estilos de planificación del relevo directivo. Es decir, se buscaron intencionalmente casos de diversa casuística para no sesgar las conclusiones y enriquecer la comprensión del fenómeno. Este estudio de casos múltiple se centró en la realización de entrevistas y análisis documental a los protagonistas del proceso en cada escuela (equipo directivo, profesores, AFA y PAS).</p> | <p>Entrevista Semiestructurada</p> <p>Análisis documental</p> | <p>Analizar los procesos de relevo directivo de la forma más profunda y completa posible para facilitar su comprensión como casos únicos en diferentes contextos, tanto desde la visión de la Administración educativa (nivel macro) como la de la escuela (nivel intermedio) y los propios equipos directivos (nivel micro).</p> <p>Vincular y comparar la información resultante con aquélla obtenida mediante la aplicación del cuestionario online de la primera fase.</p> |

³⁸ No obstante, se fueron recibiendo respuestas hasta principios de julio.

³⁹ Y que cumplían unos criterios que se detallan en el capítulo dedicado al cuestionario.

| 3ª FASE: GRUPO DE DISCUSIÓN (Marzo 2020) | | |
|--|--------------------|---|
| DESCRIPCIÓN | TÉCNICAS | FINALIDADES |
| Creación de un grupo de discusión formado por varios profesionales e intelectuales de la comunidad educativa en Cataluña, expertos en gestión y dirección escolar, una vez obtenidos y analizados los resultados de las tres primeras fases. | Grupo de Discusión | Evaluar, interpretar y discutir los resultados y conclusiones obtenidos durante las anteriores fases de estudio. Identificar la tendencia y coherencia de las opiniones de los participantes de la muestra de nuevos directores/as y/o equipos. Recolectar y analizar esta nueva información para utilizarla en la triangulación final de datos y la elaboración de conclusiones. |

Fuente: elaboración propia.

Una vez obtenida toda la información de cada una de las fases y, tras el pertinente proceso de contrastación y validez -de la información misma, las fuentes, los métodos y los instrumentos-, se procedió a la comparación, el análisis y la interpretación de los datos.

La última etapa del estudio se centró en la producción de conclusiones del fenómeno analizado para favorecer su conocimiento, de forma objetiva, transparente, ética, precisa y carente de sesgos.

2. ENFOQUE METODOLÓGICO

2.1 Fundamentos para la adopción de una metodología cualitativa

La metodología cualitativa se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales. Es decir, tiene como objeto el estudio de una realidad social particular. Una investigación como la que se describe en estas páginas requería aproximarse a una realidad determinada -observando el contexto en su forma natural- en aras de obtener diferentes visiones y perspectivas de esta misma realidad (Esteban, 2004; Bisquerra, 2009; Guerrero Bejarano, 2016; Silverman, 2016) tras preguntarse el porqué y el cómo de ese fenómeno determinado.

En este caso, la realidad que se exploró es la gestión de los relevos directivos (el "cómo") en las escuelas públicas de primaria de Cataluña con el objetivo instrumental de mejorar la efectividad de estos tras un necesario diagnóstico exploratorio.

El escenario lo formaron cada una de las instituciones que voluntariamente decidieron participar en el estudio y los participantes son representados por todos aquellos implicados en esa realidad social específica que aportaron su propia visión y perspectiva anteriormente mencionadas.

Este modo holístico y constructivo de comprensión de la realidad es una de las características clave de la investigación cualitativa: se trata de poner el foco en la comprensión de los fenómenos y no tanto en su explicación probabilística o predictiva. Para ello, era preciso que el investigador ejerciera un papel igual de determinante y activo que el de las personas implicadas (equipos directivos, docentes, miembros de las AFA o PAS, expertos, etc.) recogiendo toda la información, analizándola e interpretándola de cara a favorecer su comprensión. Flick (2015) ayudó a definir la metodología cualitativa:

La investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de "ahí fuera" (...) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales "desde el interior" de varias maneras diferentes:

Analizando las experiencias de los individuos o de los grupos. Las experiencias se pueden relacionar con historias de vida biográficas o con prácticas (cotidianas o profesionales); pueden tratarse analizando el conocimiento cotidiano, informes e historias.

Analizando las interacciones y comunicaciones mientras se producen. Esto se puede basar en la observación o el registro de las prácticas de interacción y comunicación, y en el análisis de ese material.

Analizando documentos (textos, imágenes, películas o música) o huellas similares de las experiencias o interacciones (p. 12).

A diferencia de la investigación cuantitativa donde el investigador/a debe separarse de su objeto de estudio -es decir, no influir en el proceso- para poder generar conocimiento sobre él, un investigador/a cualitativo "postula que la realidad es subjetiva e intersubjetiva, y ellos mismos, en tanto que actores sociales intervenientes, contribuyen a producir y reproducir el contexto de interacción que desean investigar" (Sautu et al., 2005; p. 46-47).

En otras palabras, propuestas en su día por Stake (1998; 2006; 2010), las diferencias esenciales se orientan a: 1) la distinción entre explicación versus comprensión como objetivo de estudio, 2) la distinción entre la función impersonal versus la función personal del investigador/a y 3) la distinción entre conocimiento descubierto versus conocimiento construido.

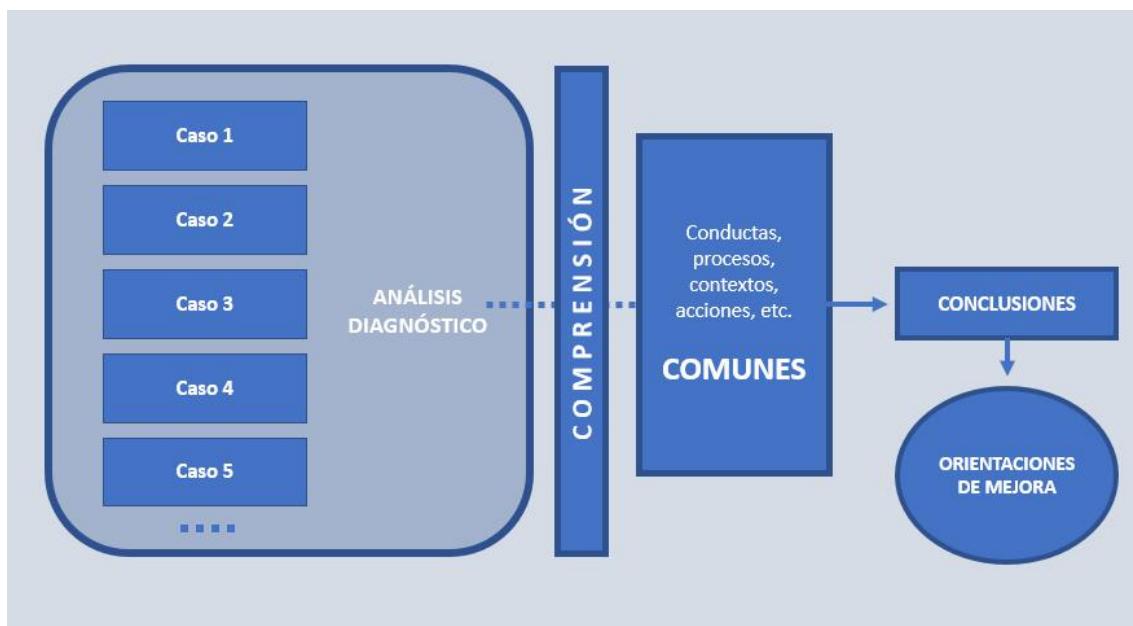
Fue necesario, por tanto, concebir la unidad de análisis como un todo, involucrando al ser humano como participante de la investigación; una investigación interactiva, progresiva y flexible desde el punto de vista procedimental, pues el investigador pudo y debió adaptarse a los diferentes requerimientos del estudio, tomando decisiones según convino.

2.2 Justificación de la elección de la estrategia de investigación: Estudio de casos

El Estudio de casos es una técnica de investigación cualitativa en la que se examina la particularidad de un caso singular abarcando toda su complejidad -puede interesar tanto lo que tiene como único y diferente como lo que tiene de común y típico- con la comprensión general de ese caso como objetivo final. Algunos autores basados en Stake (1998; 2006; 2010) como Baxter y Jack (2008) o Tight y Symonds (2016), realizaron una primera clasificación del estudio de casos según el propósito principal de la investigación: *intrínseco* (el caso particular y su conocimiento son lo dominante) o *instrumental* (lo dominante es el tema, pues se utiliza el caso como instrumento para una finalidad particular).

Esta investigación se enmarcó esencialmente en el segundo tipo. Mediante el estudio en profundidad de los diferentes casos -conocido como "estudio de casos múltiple"- se pretendió alcanzar progresivamente un objetivo instrumental: 1) conocer más sobre estos procesos de transición directiva, es decir, responder al cómo y al porqué ocurren, 2) explorar los posibles rasgos, relaciones o características comunes entre los diferentes casos así como su impacto en la institución y 3) utilizar este conocimiento construido en base a esas características comunes para la mejora de su gestión. Esto supuso, siguiendo con Stake (1998), emplear dos estrategias clave para alcanzar los significados de los casos: la *interpretación directa* de los ejemplos individuales más la *suma categórica* de ejemplos hasta que se puede decir algo sobre ellos en su conjunto.

Ilustración 14.
Síntesis de la instrumentalización del estudio de casos.



Fuente: elaboración propia.

La elección de los casos -que se describirá de forma más extensa en un capítulo posterior- tuvo que venir motivada por su naturaleza y características en términos de relevancia y pertinencia, pues se investigan por algún motivo que resulta significativo para, en este caso, la organización educativa. De esta forma y, siguiendo el sistema de clasificación de Coller (2000), se muestra a continuación un mapa en forma de síntesis que define de forma específica las características propias de la investigación de casos que se explica a lo largo del estudio:

Ilustración 15.
Características del Estudio de casos planteado en esta investigación.



Fuente: elaboración propia, a partir de Coller (2010).

En suma, se trata de un estudio múltiple de casos cuyo objeto de análisis fue un proceso -las transiciones directivas en las escuelas públicas de primaria en Cataluña que se dieron al finalizar el curso 2017/2018 -y que, tras un estudio descriptivo y exploratorio, se proponía instrumentalizar las conclusiones obtenidas -basadas en múltiples fuentes de recogida de datos orientadas por proposiciones teóricas que guiaron el análisis (Yin, 1994; 2006; 2013)- de cara a establecer propuestas de mejora, en caso de ser necesario.

Una de las críticas que recibe habitualmente esta estrategia de investigación es su validez externa; es decir, la capacidad de generalización de sus conclusiones. Se sobreentiende que, si dichos resultados no se pueden extrapolar a una población más amplia, el interés del estudio puede parecer insignificante y, por ende, la calidad que se atribuye a la investigación es escasa. No estuvo en los planes de esta investigación centrarse en la representatividad de la muestra pues se estaría cometiendo el error de vincular la lógica estadística al estudio de casos.

En palabras de Bisquerra (2009), "si bien estas críticas parecen lógicas, sólo lo son si se miran a través del prisma positivista. Desde el enfoque cualitativo, la validez científica o la credibilidad de un estudio no descansa sólo en el establecimiento de relaciones causa-efecto entre los fenómenos, sino también en la *comprensión fundamental* que ofrece la complejidad de un caso singular, de su estructura, de los procesos y de su actividad en circunstancias concretas" (p. 313).

La investigación se centró, por tanto, en el análisis singular de cada uno de los casos para establecer conclusiones en base a un diagnóstico de lo que sucedió en común, siempre dentro de esas circunstancias concretas (por ejemplo, características y/o relaciones equivalentes) a las que hace referencia Bisquerra. Dicho de otra forma por Merriam (2009), el caso es importante en sí mismo tanto por lo que revela del fenómeno como por lo que puede representar. Solo desde esta perspectiva se podrá instrumentalizar el estudio hacia propuestas de mejora estructural y organizativa en los centros educativos.

3. UNIVERSO DE ESTUDIO

El día 1 de diciembre del 2017, la Generalitat de Catalunya publicó en el número 7509 de su Diario Oficial (DOGC) la *Resolución ENS/2785/2017, de 28 de noviembre, de convocatoria del concurso de méritos para seleccionar al director o directora de diversos centros educativos dependientes del Departament d'Ensenyament*⁴⁰ (ver Anexo 1).

En ella aparecían -más allá de los detalles y las bases del proceso- todas las vacantes para aquellos centros educativos donde el director/a finalizaría el mandato el 30 de junio de 2018 sin intención de renovarlo; para centros de formación de personas adultas, centros de educación infantil, primaria, educación especial y zonas escolares rurales (ZER), centros de enseñanza secundaria y de régimen especial y, por último, Institutos-Escuela.

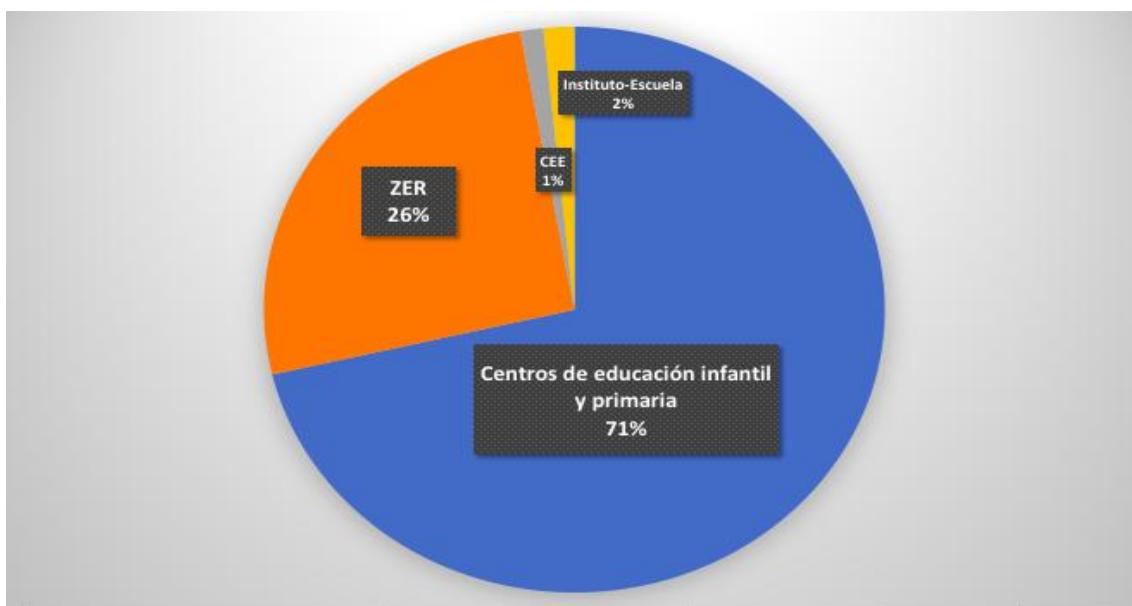
A partir de esta resolución se determinó el universo de estudio, formado por un total de 251 posibles nuevos equipos directivos de sus respectivos centros educativos. Este número representaba alrededor de un 16% de vacantes del total de centros de primaria registrados para el curso 2018-2019 (1683 escuelas según los informes públicos del Departament d'Educació⁴¹). Cabe destacar que, de estos 251 centros educativos con vacantes por cubrir en la dirección, una gran mayoría (179 centros que representan un 71% de la población) eran escuelas de educación infantil y primaria (o primaria únicamente), mientras que 65 centros (26%) eran ZER. De forma residual aparecían 4 casos de Instituto-Escuela (2%) y 3 de Colegios de Educación Especial (1%).

Para acotar y facilitar la comprensión de este estudio y, dadas las características de la investigación y el objetivo, no se consideraron los centros de formación de personas adultas, los de enseñanza secundaria y régimen especial, y las direcciones de ZER (no, en cambio, los centros ZER).

⁴⁰ Entonces la Conselleria de Ensenyament aún no había cambiado la denominación de su Departament d'Ensenyament por Departament d'Educació. El cambio se produjo el 7 de diciembre del 2018 para mayor coherencia con la concepción internacional y la propia terminología establecida en la Ley d'Educació de Catalunya (LEC).

⁴¹ Disponibles en <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/>

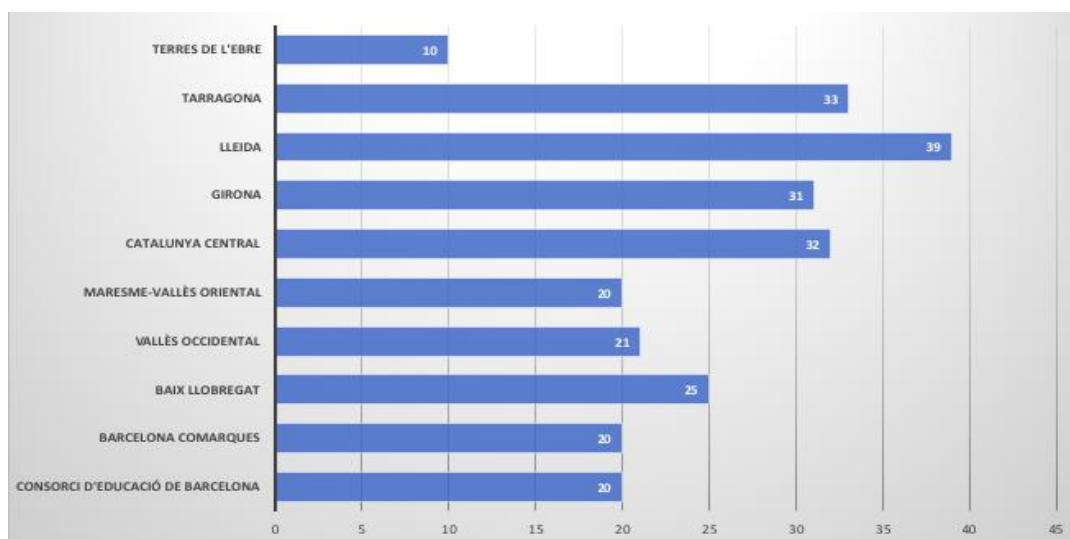
Gráfico 5.
Población por tipología de centro.



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la distribución de estos centros según la delegación territorial a la que pertenecían, se observó una mayor equidad en la representación, siendo Lleida la que presentó más vacantes (39, que representaban un 15,5%) y Terres de l'Ebre la que menos (10 vacantes, un 4%).

Gráfico 6.
Número de centros del universo de estudio por delegación territorial.



Fuente: elaboración propia.

Paralelamente a esta población de estudio en la que se centró la investigación -bajo la presunción de que los nuevos equipos directivos son los más afectados en la gestión del proceso de relevo- también se contó con la participación de diversos profesionales dentro de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, necesaria para otorgar de mayor riqueza y validez al análisis global y sus posteriores conclusiones. Todo ello se describe con mayor detalle en los capítulos que siguen a continuación.

4. FASES DE LA INVESTIGACIÓN: Características y detalle

Ilustración 16.

Resumen de las fases del estudio y finalidades de cada una de ellas.

| FASE PRELIMINAR (Contraste expertos) | FASE 1 (Cuestionario) | FASE 2 (Estudio de Casos) | FASE 3 (Grupo de Discusión) |
|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Comparar con marco teórico. • Aproximarse a la realidad de estos procesos en Cataluña. • Afinar instrumentos de fases posteriores. | <ul style="list-style-type: none"> • Obtener visión global de la gestión del proceso. • Seleccionar participantes para siguiente fase. | <ul style="list-style-type: none"> • Analizar más profundamente los procesos de relevo. • Vincular con la información obtenida en las fases previas. | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar, interpretar y discutir las conclusiones previas. • Triangular toda la información. • Elaborar conclusiones finales. |

Fuente: elaboración propia.

4.1 FASE PRELIMINAR: Contraste inicial de expertos

Como se ha comentado anteriormente, la exploración literaria inicial destacó por el escaso número de publicaciones, estando la mayoría de ellas contextualizadas en países anglosajones. Esto, sin duda, limitó el análisis de la cuestión en el territorio en el cual se enmarcó esta investigación. En aras de paliar este inconveniente, se consideró necesario realizar una serie de entrevistas a profesionales de la comunidad educativa con el fin de contrastar lo que se iba examinando en la revisión teórica con la realidad en Cataluña. Además, ello permitiría afinar los instrumentos de recogida de información que se emplearían en las siguientes fases del estudio.

Así, el primer paso fue contactar con el *Departament d'Educació* -concretamente con la Subdirección General de la Función Directiva- para concertar una primera e informal toma de contacto que se llevaría a cabo el 13 de abril del 2018 con tres representantes de dicho departamento.

Más adelante, tras el análisis final y la redacción del marco teórico, se volvió a contactar con la Subdirección General de la Función Directiva para, esta vez, realizar una entrevista formal con algunos de sus miembros/as. Esta entrevista grupal se desarrolló el 5 de febrero del 2019. Formaron parte dos de los participantes de la reunión inicial, más otro asesor de la Secretaría General de Políticas Educativas. En ella se discutieron, de forma general, algunos aspectos normativos y procedimentales sobre la gestión del relevo directivo en las escuelas de primaria catalanas. Fueron los mismos participantes los que propusieron proseguir la tanda de entrevistas, ahora, con algún cargo de Inspección.

De esta forma se contactó con los *Serveis Territorials del Maresme-Vallès Oriental* para cerrar una entrevista personal con un alto cargo de dicho territorio, que se llevaría a cabo el 4 de junio del mismo año. En una especie de proceso de bola de nieve, él mismo organizó otra entrevista individual para el día siguiente con otro miembro de Inspección de Planificación y Coordinación de la Subdirección General de la Inspección de Educación. En ambas entrevistas se pusieron sobre la mesa las conclusiones obtenidas en la revisión teórica, así como las aportaciones obtenidas de las entrevistas a los anteriores representantes de la Administración.

Por último, se consideró apropiado conocer la visión de alguien más próximo al día a día real de las aulas y del colectivo de directores y directoras catalanas. De este modo, se contactó con AXIA (*Associació de Directius de l'Educació Pública de Catalunya*) para poder entrevistar a uno de sus máximos representantes. Esta reunión se llevó a cabo el 4 de julio del 2019 y supuso el fin de esta fase preliminar de contraste de información.

Ilustración 17.
Desarrollo de la fase preliminar.

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| 1. REUNIÓN INFORMAL Subdirección General de la Función Directiva | 2. ENTREVISTA GRUPAL Subdirección General de la Función Directiva | 3. ENTREVISTA INDIVIDUAL Alto cargo Inspección Serveis Territorials Maresme-Vallès Oriental | 4. ENTREVISTA INDIVIDUAL Alto cargo Inspección de Planificación y Coordinación | 5. ENTREVISTA INDIVIDUAL Alto cargo AXIA |
| 13 abril 2018 | 5 febrero 2019 | 4 junio 2019 | 5 junio 2019 | 4 julio 2019 |

Fuente: elaboración propia.

4.2 PRIMERA FASE: El cuestionario

Un cuestionario “es un instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo o su entorno” (Bisquerra, 2009; p. 240). Como herramienta comúnmente utilizada en investigaciones tanto cualitativas como cuantitativas, permite no solo abarcar un amplio abanico de respuestas dentro de un mismo estudio sino que facilita la comparación de los resultados, permitiendo que estos se puedan generalizar dentro de los límites marcados por el diseño muestral (Sautu et al., 2005).

La elección de esta herramienta para la primera fase de la investigación obedecía a varios motivos relacionados con la estrategia secuencial de obtención de la información, y no porque existiera una predominancia de una fase frente a otra. En primer lugar, como ya se ha comentado, utilizar una herramienta tan accesible como un cuestionario *online* permitía abarcar un mayor espectro de respuestas -y, por tanto, una ingente información de primera mano sobre los procesos de estudio- que, sin estar subordinada al análisis en profundidad de los casos, tenía como objetivo complementar y enriquecer estos últimos.

En segundo lugar, para la posterior selección de los casos en profundidad era indispensable conocer si los equipos directivos implicados en un traspaso de funciones aceptarían formar parte del estudio de una forma más extensa. Por tanto, se incluyó tal pregunta en el cuestionario para poder continuar con el proceso.

Por último, conocer las respuestas del cuestionario facilitaba la elección intencional de la muestra en aras de obtener casos disimilares. De esta forma se evitaría, por un lado el sesgo muestral -por ejemplo, toda una serie de relevos directivos mal gestionados- y, por el otro, se enriquecería la comprensión del fenómeno desde diversas realidades múltiples (no todos ven o viven el fenómeno de la misma forma) y las diferentes naturalezas del contexto⁴².

⁴² Según Stake (1998), con enfoques múltiples dentro de un único estudio es probable que, además, se clarifiquen o se anulen algunas influencias externas, otorgando más validez a las conclusiones aportadas en el mismo.

4.2.1 Criterio de selección de la muestra

Como se ha dicho, esta primera fase tenía como objetivo recabar una gran cantidad de información de primera mano aprovechando la facilidad y accesibilidad de la interacción que ofrece la herramienta *online* para con los participantes, especialmente en términos de construcción y envío de cuestionarios por correo electrónico, así como de la posterior gestión de la información obtenida. Por tanto, la expectativa o pretensión fue obtener una máxima participación dentro de la totalidad de la población de estudio anteriormente descrita.

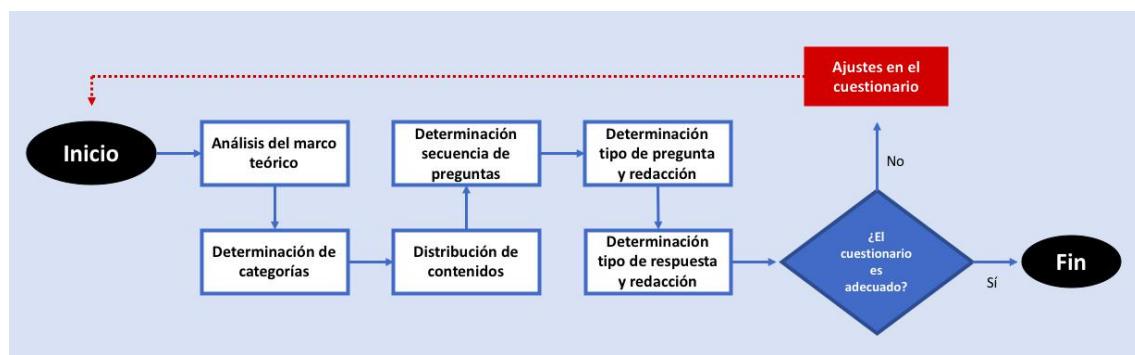
Así, el cuestionario *online* estuvo destinado a todos y cada uno de los aproximados nuevos 251 directores y directoras que iniciaron mandato en el curso 2018-2019 (se deduce que de esas 251 vacantes que debían cubrirse podría haber un porcentaje muy bajo de centros en los cuales los equipos directivos anteriores renovaran un año más de forma extraordinaria -por diversos motivos- y, por tanto, no hubiera habido un relevo directivo como tal).

4.2.2 Diseño y validación del cuestionario

Para diseñar el cuestionario se empleó una aplicación gratuita de creación de formularios *online*; una herramienta capaz de crear cuestionarios con funcionalidades de todo tipo: desde diferentes tipos de respuesta (tipo test, respuesta mediante escala Likert o lista desplegable, respuesta abierta, etc.) a la personalización temática del propio formulario (colores, inserción de imágenes, etc.). Una de las principales ventajas del programa -además de poder enviarlo por correo electrónico y recibir notificaciones instantáneas una vez han sido respondidos- residía en el hecho que organizaba e incluso analizaba de forma automática las respuestas con gráficos y datos de estas en tiempo real.

Una vez elegida la herramienta de diseño y, considerando el marco teórico de la investigación y la información obtenida en la fase preliminar del estudio como punto de partida, el siguiente paso consistió en decidir los contenidos y su distribución secuencial mediante una serie de bloques temáticos definidos en base a los objetivos del estudio. Una de las premisas básicas del cuestionario respondía a la necesidad de conseguir un producto final completo, pero no especialmente extenso, dada la limitación de tiempo del que disponen los directivos de los centros educativos para atender solicitudes de este tipo. Con todo, se estableció un borrador inicial con un total de 50 preguntas (ver Anexo 2).

Ilustración 18.
Diagrama de fases del diseño del cuestionario.



Fuente: elaboración propia.

Tras las primeras sugerencias y posteriores correcciones de los codirectores de tesis, el borrador del cuestionario -junto con un documento de presentación de la investigación y una matriz de validación (ver Anexo 3)- se envió por correo electrónico a 9 jueces expertos propuestos por ambos codirectores para validar su contenido, de los cuales 7 retroalimentaron el proceso permitiendo corregir, ajustar y completar la herramienta hasta validarla y obtener el producto final. La mayoría de las correcciones se centraron en la afinación de las preguntas en términos formulación ambigua o sesgada, cuestiones no directamente relacionadas con los objetivos del estudio o la ampliación del número de respuestas para ciertas preguntas.

Tabla 31.
Personas expertas para la validación del cuestionario.

| | |
|--------|---------------------------------|
| Juez 1 | Profesor titular de Universidad |
| Juez 2 | Inspector de Educación. |
| Juez 3 | Director de escuela. |
| Juez 4 | Director de escuela. |
| Juez 5 | Profesor titular de Universidad |
| Juez 6 | Inspector de Educación. |
| Juez 7 | Catedrático de Universidad |

Fuente: elaboración propia.

El cuestionario final -que se presenta en el Anexo 4- estuvo compuesto además por las secciones de presentación general del estudio, protección de datos, instrucciones de llenado y agradecimiento final.

Constó de un total de 41 preguntas distribuidas, estructuradas y dispuestas secuencialmente en 12 bloques temáticos: contextuales (información del centro e información del director/a participante); información de acceso al cargo directivo; utilidad de la formación recibida; planificación de la transición directiva; traspaso de información en el relevo; comunicación y participación; acogida a los nuevos miembros; evaluación del proceso; impacto de la transición directiva; cuestiones relacionadas con la satisfacción general y, por último, otras preguntas de cierre de cuestionario. Dado el interés intrínseco por conocer de primera mano la valoración de la gestión de su propio relevo directivo, la mayoría de las preguntas (un 51%) del cuestionario requerían una respuesta en escala lineal (tipo Likert) en aras de dar a conocer la valoración de los protagonistas para cada una de las categorías de estudio. El resto se repartió entre respuestas de opción múltiple y respuesta corta y/o larga.

Tabla 32.
Número de preguntas en cuestionario por categorías de estudio.

| | |
|--|---------|
| 1. Información del centro | 4 ítems |
| 2. Información del director/a | 7 ítems |
| 3. Información de acceso al cargo directivo | 1 ítem |
| 4. Utilidad de la formación recibida | 3 ítems |
| 5. Transición directiva: planificación | 2 ítems |
| 6. Transición directiva: traspaso de información | 6 ítems |
| 7. Transición directiva: comunicación y participación | 3 ítems |
| 8. Transición directiva: acogida | 3 ítems |
| 9. Transición directiva: evaluación | 2 ítems |
| 10. Transición directiva: impacto | 4 ítems |
| 11. Transición directiva: satisfacción general | 5 ítems |
| 12. Otras | 1 ítem |

Fuente: elaboración propia.

De esta forma, el diseño del instrumento se ciñó a diferentes reglas generales para dotarlo de toda validez y fiabilidad. Entre ellas, la conceptualización del constructo con la indispensable revisión detallada de la literatura disponible, la correcta operatividad del cuestionario en cuanto a secuenciación, dimensiones, correcta formulación de preguntas, indicadores, etc., o la validez de contenido mediante el necesario juicio de personas expertas.

4.2.3 Procedimiento de aplicación del cuestionario

El diseño y la validación del cuestionario finalizaron el 23 de abril del 2019, lo cual representaba una dificultad añadida para conseguir la máxima participación de los directores/as en el posterior envío, por cuanto se trataba de una época especialmente atareada y estresante para su día a día; la antesala de las gestiones de finalización del curso académico. De esta forma y, tras crear una base de datos en formato excel con los 251 centros que abrirían vacantes y sus respectivos datos de contacto para facilitar el seguimiento del proceso (ver Anexo 5), se procedió a iniciar el envío de los cuestionarios el 24 de abril de 2019 con un primer ensayo piloto. Esta prueba tenía como objetivo entrever la capacidad de respuesta de los participantes si se solicitaba su colaboración contactando con ellos por correo electrónico.

Tras realizar el sondeo con 10 de los centros de la población de estudio y dada la poca participación de los mismos (solo dos respuestas obtenidas de esas diez posibles), se decidió optar por la llamada telefónica personalizada a cada uno de los 241 centros restantes. Con este método se esperaba asegurar su colaboración estableciendo -con la llamada- un contacto más próximo y una especie de "acuerdo psicológico" para responder la solicitud (a lo largo de todas esas llamadas, muchos directores y directoras se quejaron de la ingente cantidad de correos electrónicos que les llegan por parte de estudiantes universitarios para participar en cuestionarios de cara a la elaboración de sus TFG o TFM. En muchos casos, reconocían enviar el correo directamente a la bandeja de papelera).

De esta forma, se siguió un protocolo de llamada que consistía en las siguientes indicaciones:

1. Buscar en la página web del centro escolar el nombre del director/a al cargo para poder preguntar directamente por él/ella⁴³.
2. Llamar en el espacio de tiempo que el equipo directivo establecía como horario de atención telefónica y presencial. Esta información también estaba disponible en muchas de las páginas web de los centros.
3. Una vez contactado el director/a, ser muy rápido y claro en la explicación de la llamada resaltando que la realización del cuestionario no robaría más de 4 minutos.⁴⁴

⁴³ De esta forma daba la impresión de que el emisor es alguien que ya conocía al director/a, y el receptor de la llamada no ponía muchas trabas.

⁴⁴ Basado en un testeo real.

Dada la presteza con la que debía gestionarse el proceso en aras de contactar con todos los centros antes de que finalizara el curso, el número medio de llamadas efectivas⁴⁵- diarias osciló entre las 15 y 20. El contacto con cada uno de los 251 centros finalizó el 31 de mayo de 2019, a pesar de que hasta finales de julio del mismo año se obtuvieron respuestas al cuestionario de forma paulatina.

Ilustración 19.
Periodo de contacto con la población de estudio.



Fuente: elaboración propia.

La aplicación de este cuestionario - que había dado el pistoletazo de salida el 24 de abril del 2019 y finalizó el 25 de julio de ese año con la notificación de la última respuesta obtenida- permitió obtener una muestra definitiva de participantes -para esta fase- cuyo número y características se describen en el siguiente apartado.

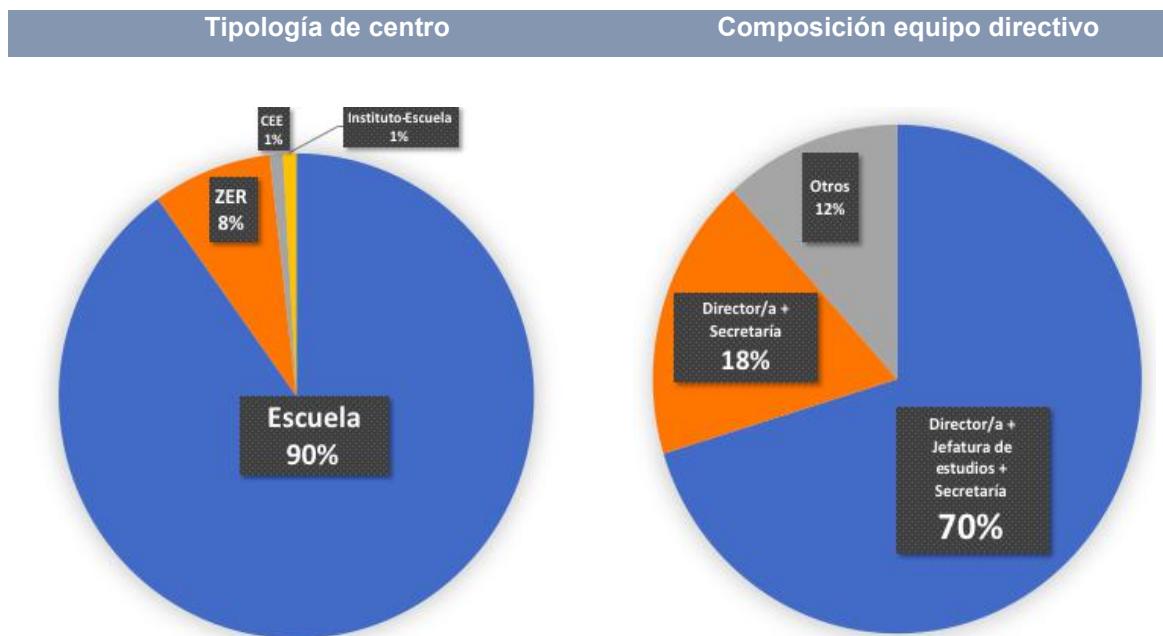
4.2.4 Descripción de la muestra

En total se registraron 111 respuestas (44,2% de la población) que pasarían a formar la muestra de esta primera etapa de la investigación. A continuación, se presentan sus características en relación al contexto del centro al que pertenecían:

⁴⁵ En las que sí se contactaba con el director/a.

Tabla 33.

Propiedades de la muestra de la primera fase de estudio: datos de centro del participante.



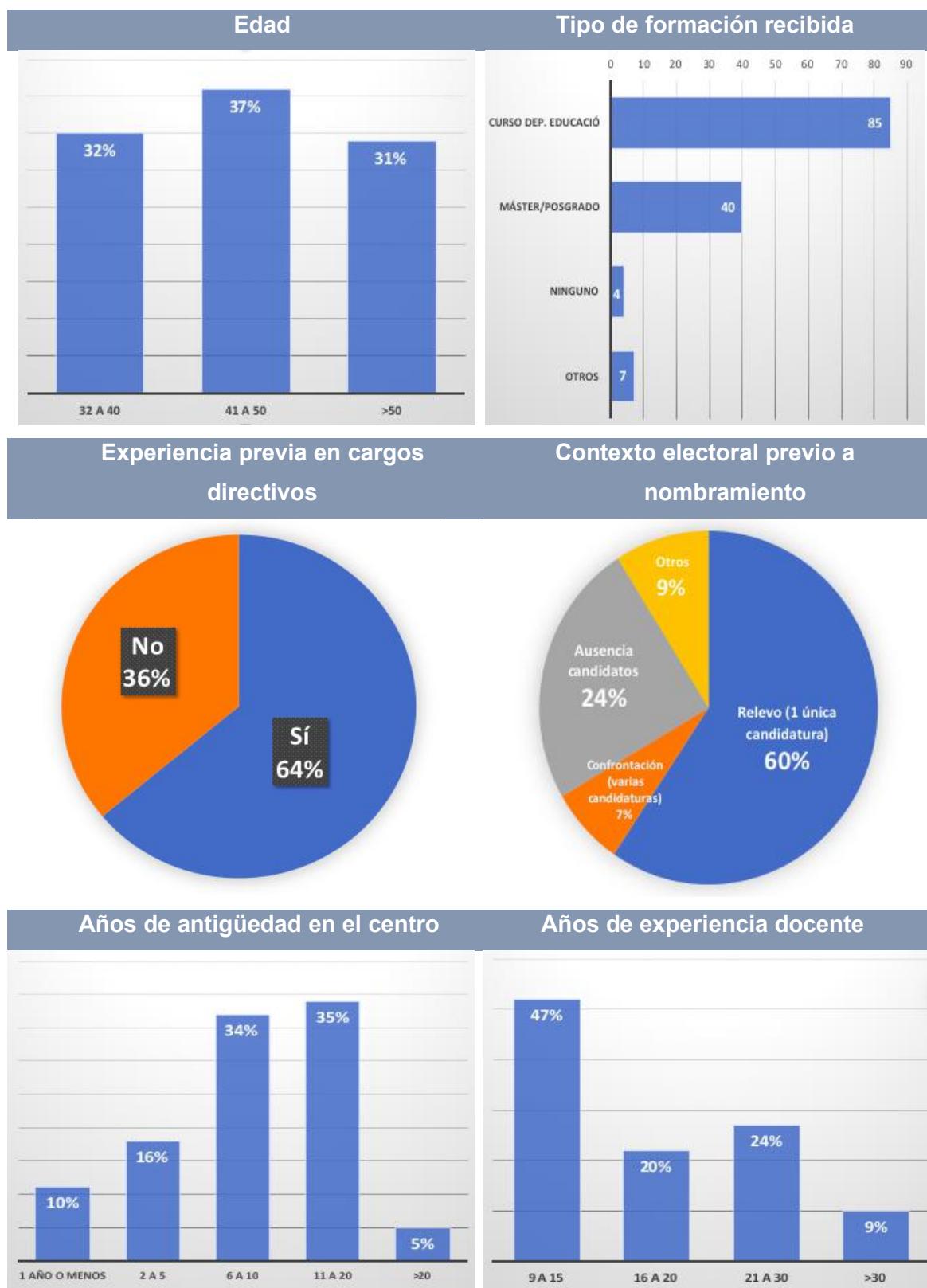
Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, la mayoría de los nuevos equipos directivos que participaron en el cuestionario desempeñaban su labor en centros escuela (90%), mientras que un 8% de las respuestas provenían de centros ZER. De forma residual aparecieron un caso de Instituto-Escuela y otro de Centro de Educación Especial (CEE). En lo que a la composición de los equipos directivos se refiere, la mayoría de los centros (70%) presentaba una estructura organizativa tradicional con la agrupación de los cargos de dirección, jefatura de estudios y secretaría. Un 18% de los participantes formaban parte de un equipo directivo formado únicamente por los cargos de dirección y secretaría. Un 12% de la muestra presentaba otras estructuras directivas.

Esta homogeneización de la muestra podría facilitar el establecimiento de conclusiones que permitieran instrumentalizar la investigación, sin perder de vista que se trataba de realidades individuales incomparables y que, obviamente, no siempre podrían adaptarse al resto de contextos. A continuación, se detallan las características personales de los participantes en relación a su contexto educativo:

Tabla 34.

Propiedades de la muestra de la primera fase de estudio: datos de los directores/as participantes.



Fuente: elaboración propia.

Las características personales y profesionales de los directores y directoras que participaron en el cuestionario revelaron datos especialmente interesantes. La edad de estos se distribuyó prácticamente en tres tercios donde un 32% lo formaron directores/as de 32 a 40 años, un 37% de 41 a 50 años y, por último, un 31% de la muestra, eran mayores de 50. De los 111 participantes, 85 (un 76,5%), habían realizado alguno de los cursos impartidos por el *Departament d'Educació*. Incluso dentro de estos 85, quince tenían también en su haber un máster formativo válido para el ejercicio de la dirección escolar.

Por otro lado, 21 participantes de los 111 de la muestra (19%) estaban ejerciendo la dirección únicamente con estudios de máster o posgrado en dirección escolar. En el caso de los que tanto habían realizado el curso del *Departament d'Educació* como los que habían cursado con aprovechamiento un máster o posgrado, hay que añadir 7 participantes que tenían, además, otro curso de capacitación, presumiblemente el que ofrece AXIA (o similar). Cuatro de los participantes de la muestra estaban ejerciendo el cargo de forma extraordinaria sin tener ningún mérito formativo.

Dos de los aspectos más importantes que se consideraron para llevar a cabo el estudio y que posteriormente se analizarán con mayor detenimiento fueron la experiencia previa en cargos directivos y el contexto electoral previo al nombramiento de los participantes. En el primer caso aparecieron 40 participantes (un 36%) que no tenían ningún tipo de experiencia previa en la dirección. Por tanto, una mayoría importante de los directores/as entrantes (71, un 64%) sí que había formado parte de algún equipo directivo en cualquiera de las funciones y/o cargos habitualmente atribuidas. Esto, sin duda, podría haber facilitado su adaptación al cargo, así como un mayor control del proceso de transición previo.

En el caso del contexto electoral anterior al nombramiento, se observó que en el 60% de los casos se trató de un relevo en el que solo se había presentado una candidatura (obviamente la del director/a entrante). Si bien este dato puede decir mucho por sí mismo -la poca motivación para ejercer la dirección, evitación de una confrontación de candidaturas que complicaría la transición y adaptación del nuevo equipo, etc.-, es igualmente importante sumar a ello el hecho que un 24% de la muestra hubiera sido seleccionado por ausencia de candidatos. Es decir, quizás sin desear ejercer la dirección. Ello reflejaría, a su vez, los problemas de atracción que el cargo genera en muchos docentes de la comunidad y del país.

Únicamente para un 7% de los casos (8 participantes) existió una confrontación entre diversas candidaturas -más interesante a nivel de estudio del proceso de socialización y adaptación del nuevo equipo directivo que de la transición en sí- y un 9% de los casos etiquetó su nombramiento como "otros".

En cuanto a los años de antigüedad en el centro, es preciso remarcar que un 10% de la muestra (una persona no respondió a la pregunta) se había incorporado directamente al centro o, en el mejor de los casos, llevaba un año ejerciendo otro cargo en el mismo, algo que quizá podría dificultar su transición al cargo y posterior ejercicio (en términos de legitimidad ante el resto de los miembros de la comunidad educativa, por ejemplo).

En el extremo opuesto, un 5% de los participantes tenía una experiencia previa de más de 20 años en el centro. No obstante, una gran mayoría de la muestra (74%) presentó un mínimo de 6 años de antigüedad en el centro. En lo que a los años de experiencia docente se refiere -algo que los teóricos anglosajones de la gestión del relevo han defendido como una variable esencial- casi la mitad de la muestra estaba en el rango de 9 a 15 años de experiencia en las aulas. Solo un 9% de los nuevos directores/as participantes en el cuestionario atesoraba más de 30 años de experiencia docente.

4.3 SEGUNDA FASE: Estudio de casos múltiple

Si bien la información obtenida en la primera fase del estudio aportó una visión panorámica de la realidad de estos procesos organizativos, las particularidades e idiosincrasias que atesora cada centro, así como su contexto y las personas que lo forman, hacían necesaria una exploración más profunda e intensa de las características de cada uno de estos relevos directivos de cara a favorecer su mayor -y mejor- comprensión. De esta forma, se creyó conveniente que la segunda fase del estudio se centrara en el análisis a fondo de varios relevos directivos, heterogéneos en tipología, gestión o efectividad, a partir de la realización de entrevistas en profundidad a sus protagonistas principales.

La entrevista es “una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente en las que, por medio del lenguaje, el entrevistado cuenta sus historias y el entrevistador pregunta acerca de sucesos y situaciones” (Benadiba y Plotinsky, 2001: p. 23).

Esta técnica fue especialmente útil pues no solo aportaba riqueza informativa en las palabras y constructos de los entrevistados, sino que también proporcionó al investigador la oportunidad de clarificar, reargumentar y repreguntar en un marco de interacción directo y flexible.

Añadiendo además el análisis y la aportación documental una vez accedidos al escenario, el desarrollo de esta fase tuvo entre sus objetivos específicos poder "destacar las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, y la globalidad de las situaciones personales" (Stake, 1998: p. 11) para poder adquirir esa comprensión del fenómeno en base tanto a lo que tienen de único como lo que tienen en común los casos seleccionados, comparando y contrastando la información con aquella obtenida en la primera fase de cuestionario.

4.3.1 Criterio de selección de la muestra

Presentar la evidente variedad, complejidad e incluso polaridad en la gestión de estos procesos, así como la de sus contextos -temporales, espaciales, históricos, culturales o personales- se erigió como la hoja de ruta principal para abordar la naturaleza de estas realidades múltiples. Esta estrategia permitía no sesgar las posibles conclusiones del estudio al presentar casos de diversa índole. Por supuesto, la selección de los informantes se orientó por el principio de pertinencia, es decir, la identificación de aquellos informantes que pudieran aportar la mayor y mejor información a la investigación, de acuerdo con los requerimientos teóricos de esta última (Bisquerra, 2009) y todo lo anteriormente expuesto.

En el cuestionario de la primera fase se consultaba a los participantes si estarían dispuestos a colaborar en mayor profundidad con la investigación permitiendo realizar algunas entrevistas en su centro. Del total de 109 respuestas que se registraron para esa pregunta del cuestionario, solo 25 participantes (un 22,9%) dieron su consentimiento para poder examinar a fondo sus casos de relevo directivo. No obstante, solo 13 de estos 25 centros educativos respondieron por correo a los siguientes intentos de comunicación.

De esta forma y, teniendo en cuenta algunas limitaciones como pudieran ser la lejanía de estos centros o la imposibilidad de reunión en ciertas fechas y horas específicas, se pudo cerrar la elección de 7 casos (se había acordado un mínimo de seis con los directores de la tesis) en base a diferentes criterios de selección: centros de diferente tipología siempre que fuera posible, tamaño o localización, nuevos equipos directivos con y sin experiencia directiva, diferentes contextos electorales previos a su nombramiento, diferente implicación por parte de los equipos salientes y, por último, diversa efectividad en la gestión del relevo.

4.3.2 Técnicas de obtención de la información

Una vez confirmada la participación de los diferentes centros para el análisis en mayor profundidad de sus relevos directivos (inicialmente, solo del director/a; a partir de ahí se solicitaría la colaboración de otros miembros del equipo directivo, docentes, PAS y AFA), se llevó a cabo la preparación de las entrevistas, dependiendo su contenido según el cargo que los protagonistas ostentaran en la escuela. En este sentido, el interés por el impacto de la gestión de la transición directiva en cada uno de los estamentos de la comunidad educativa local suponía intentar obtener información - como mínimo y siempre que fuera posible- de los equipos directivos entrantes (dirección, jefatura de estudios y secretaría), del claustro docente, de miembros del PAS y de miembros de las AFA.

Si bien la mayoría de las entrevistas se intentaron ejecutar de forma presencial -fuera individual o grupal-, ciertas salvedades tuvieron como consecuencia principal tener que realizar algunas de ellas por teléfono o incluso por correo electrónico. En el caso de las entrevistas presenciales y telefónicas (la gran mayoría), se decidió optar por la metodología de entrevista semiestructurada (Kvale, 2011), es decir, una entrevista basada en la planificación anticipada de bloques temáticos, permitiendo una cierta flexibilidad durante el proceso con el objetivo de ahondar en ciertas respuestas o plantear otras nuevas de interés.

La entrevista cualitativa es un camino clave para explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo. Proporciona un acceso único al mundo vivido de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones. (Kvale, 2011: p. 32)

Como se ha dicho, el diseño de cada una de las entrevistas se ceñía a una organización temática previamente establecida, constituida de forma general por los siguientes bloques: 1) la valoración del primer año de mandato, 2) la experiencia previa en relevos directivos, 3) el nacimiento de la candidatura y el proceso de nombramiento, 4) la reacción y acogida del claustro, 5) la relación con el equipo directivo saliente, 6) el traspaso de información y relevo, 7) la opinión en cuanto a las características de estos procesos, 8) el apoyo del *Departament d'Educació*, 9) la participación de la comunidad escolar en el proceso de relevo y 10) la valoración de los cursos de formación para el cargo.

Vale la pena remarcar que el hecho de agrupar las preguntas según una determinada organización temática pretendía, además, agilizar el posterior análisis para cada uno de los casos gracias a la correspondencia de cada una de esas categorías. De esta forma, aplicando la misma codificación para las diferentes informaciones se podía sistematizar la posterior fase de tratamiento de la información, allanando así el camino hacia el establecimiento de conclusiones individuales y/o colectivas.

Ilustración 20.
Bloques temáticos en la entrevista.



Fuente: elaboración propia.

Con el fin de contribuir a la producción de conocimiento centrando el interés en captar cómo pensaban, actuaron y sentían los protagonistas en relación con el fenómeno de estudio - siempre en base a la exclusividad de cada caso-, la estructura de las entrevistas se caracterizó por la simplicidad y brevedad de las preguntas que -si bien iban en la línea de lo solicitado en el cuestionario-, exigían una mayor y más profunda intervención al estar orientadas también a actitudes, sentimientos, significados y sensaciones durante el proceso.

El apoyo documental y un estilo de interacción y comunicación basado en la claridad, la cortesía, la confianza y la reformulación crítica, se consideraron necesarios para asegurar la comodidad del entrevistado y obtener así una mayor calidad en sus respuestas (ver ejemplo en Anexo 6).

De esta forma y, tras la presentación y firma del pertinente documento de consentimiento informado y confidencialidad previamente elaborado (ver ejemplo en Anexo 7), todas las sesiones se registraron con una grabadora digital para su posterior transcripción, análisis e interpretación. Estas sesiones, de una duración media de 40 minutos, se llevaron a cabo desde julio del 2019 a octubre del mismo año, siempre -en el caso de las presenciales- en las escuelas donde trabajaban los participantes, cosa que favoreció sobremanera la construcción de los contextos y los significados:

Para desarrollar una experiencia vicaria para el lector, para que tenga la sensación de estar ahí, hay que describir bien el entorno físico. Los lugares de acceso, las habitaciones, el paisaje, los vestíbulos, su situación en el plano, la decoración. (...) Para la mayor parte de investigadores y de lectores, el espacio físico es fundamental para alcanzar los significados. (Stake, 1998: p. 62)

4.3.3 Descripción de los casos

En este apartado se describen los diferentes casos que se seleccionaron como objeto de estudio en profundidad, de forma que no solo se contextualice el escenario de estudio, sino que también se identifiquen rápidamente los ámbitos y particularidades por los que se consideraron relevantes. Para garantizar la confidencialidad y anonimato de los participantes, se asignó a cada escuela el nombre de un color:

Tabla 35.
Sumario de los casos de estudio de la segunda fase.

| CASO 1. ESCUELA BLANCA | Descripción |
|------------------------|-------------|
|------------------------|-------------|

Esta pequeña escuela con menos de 10 años de historia se situaba cerca de la montaña, a las afueras de un municipio de 76.000 habitantes de la provincia de Barcelona, concretamente en el Vallés Occidental. De doble línea (de P3 hasta 3º de primaria) y con aproximadamente 24 maestros, la escuela centraba su proyecto educativo en la introducción del inglés en las etapas infantiles, las nuevas tecnologías y la alfabetización digital, el conocimiento del entorno natural y la atención a la diversidad, teniendo como eje vertebrador la participación efectiva de toda la comunidad educativa. En barracones de forma aún provisional y carente de algunas

instalaciones, algunos de los servicios que ofrecía eran la acogida por la mañana, comedor y diferentes actividades extraescolares. El equipo directivo, que inició el proyecto escolar una vez fundada la escuela, permaneció en el centro durante casi dos mandatos, periodo durante el cual la escuela fue creciendo de forma paulatina hasta el tamaño actual en cuanto a alumnado, profesionales e instalaciones.

Contexto

Los miembros del equipo directivo de la "Escuela Blanca" se conocían perfectamente. No solo porque hacía 7 años que constituyan el gobierno de un centro que "construyeron de cero", sino porque anteriormente habían trabajado juntos en otra escuela diferente. No obstante, poco antes de empezar su octavo año al cargo, la directora confirmó en abril del 2017 que se jubilaría en noviembre de ese año, de modo que durante el resto de ese curso se harían cargo de la dirección de forma extraordinaria los miembros restantes del equipo que la habían acompañado durante esos casi dos mandatos: la jefa de estudios y el secretario. Dado que no apareció ninguna otra candidatura para el relevo y que tanto el claustro como el resto de la comunidad educativa los animaron a ambos a coger las riendas, decidieron tomar el envite ante la posibilidad de que alguien de fuera pudiera cambiar un proyecto que habían cimentado ellos. Tras acordar la elección de los cargos del equipo (el secretario pasaría a ser director, la jefa de estudios mantendría sus funciones y asignarían la secretaría a una nueva compañera), la directora saliente empezó ese mismo abril a ir traspasando de modo natural todas aquellas informaciones que serían útiles e importantes de cara al siguiente curso. Además, a partir de septiembre, el que sería el nuevo director trabajaría codo a codo con la directora saliente estableciendo una suerte de codirección transitoria para favorecer el relevo hasta que se fuera en noviembre. De hecho, estando ya fuera del centro, la antigua directora atendió amablemente cualquier duda que el nuevo equipo directivo le presentara (vía telefónica). Puesto que la jefa de estudios mantenía el puesto, no precisó ningún relevo. No así la nueva secretaria, sin experiencia, que tuvo la suerte de poder ser formada por el nuevo director, al dejar justo él el cargo de secretaría. A pesar de algún inconveniente como tener que realizar un proyecto educativo en menos de un mes y sin tener la formación específica para ello, la transición entre los equipos directivos fue efectiva gracias a la colaboración de todos los implicados, trabajando de modo profesional y competente hasta que el nuevo gobierno tomó las riendas de forma autónoma.

¿Por qué es interesante este caso?

| | | |
|--|---|--|
| TRASPASO EFICIENTE, COLABORATIVO Y EJEMPLAR | EXPERIENCIA DIRECTIVA PREVIA | CONTINUIDAD DEL PROYECTO EDUCATIVO |
| SIN PARTICIPACIÓN DEL RESTO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA | APOYO DEL CLAUSTRO | UNA ÚNICA CANDIDATURA A NIVEL INTERNO |
| TRASPASO VERBAL Y ESCRITO | TRASPASO DURANTE VARIAS SEMANAS O MÁS. | TRASPASO A LOS TRES MIEMBROS DEL EQUIPO |

Participantes en el estudio del caso

| Director/a | Jefatura de estudios | Secretaría | Claustro | PAS | AFA |
|------------|-------------------------|------------|----------|-----|-----|
| X | X | X | X | | |

CASO 2. ESCUELA AMARILLA

Descripción

La escuela amarilla, situada en la zona más alta del barrio de Gracia en Barcelona, era un proyecto que nació en 1964 de la mano de unos visionarios que querían poner en marcha un centro educativo diferente. No fue hasta 1988 que la escuela pasó a formar parte de la red de escuelas públicas de Catalunya y, con el paso de los años, siempre gracias a su apuesta participativa y renovadora, el centro fue ganando diversos premios como reconocimiento a su labor educativa. Entre las señas de identidad que lo caracterizaban se pueden destacar su laicidad, pluralismo y valores democráticos, su proyecto lingüístico con inglés desde la etapa infantil, la innovación metodológica, la apuesta por la lectura como médula espinal del aprendizaje y la búsqueda del aprendizaje significativo. El alumnado, que provenía mayoritariamente de familias de habla catalana y nivel socioeconómico y cultural medio, se agrupaba por ciclos desde la etapa infantil al final de la primaria (10 unidades) y gozaba de unas instalaciones como el gimnasio, comedor, sala de audiovisuales, aula de informática, biblioteca y laboratorio, entre otras. Además, el centro ofrecía una gran cantidad de actividades extraescolares que iban desde la natación, básquet o ajedrez hasta el teatro, yoga o la robótica. El equipo directivo tenía una composición tradicional con los cargos de dirección, jefatura de estudios y secretaría, y contaba con una plantilla definitiva de 17 maestros.

Contexto

La mala gestión y la poca implicación de sus profesionales habían sumido al centro en una deriva de resultados negativos y un descenso en picado de las matrículas. Prueba de ello es que el último equipo directivo al cargo renunció de sus funciones al finalizar su primer año de mandato. Ante esta situación y, dado que nadie en el centro se ofreció para tomar los mandos de la escuela, los inspectores del consorcio contactaron con dos viejas conocidas que trabajaban en otro centro y que contaban con una experiencia directiva consolidada; ambas pasarían a ejercer las posiciones de dirección y jefatura de estudios. Si bien la preferencia de los inspectores era que al menos una persona de la escuela formara parte del nuevo equipo directivo -que entrase un equipo directivo externo completo y de golpe podía ser muy problemático- no hubo modo de poder convencer a nadie, de forma que estas dos amigas, a su vez, tuvieron que convencer a la secretaría de su antiguo centro para que las acompañara en este viaje, llevando a cabo las mismas funciones. Tanto la antigua directora como la secretaria se quedaron en el centro como tutoras, algo que a priori podría facilitar el traspaso de información, pero la primera estuvo 6 meses de baja, de modo que tampoco pudo contribuir mucho al traspaso. Además, la antigua jefa de estudios no solo se fue del centro sin apenas comunicarse con su homóloga, sino que se llevó de la escuela una ingente cantidad de información necesaria para el día a día (sobre todo de carácter informático para las herramientas digitales del centro) que jamás se pudo recuperar, teniendo ello un impacto directo en la metodología de enseñanza-aprendizaje con los niños y niñas. Por otro lado, el nuevo equipo directivo tuvo que lidiar con la renovación de una documentación del centro completamente desfasada y obsoleta y una parte del claustro poco implicada. Todo ello sumado a tener que conocer la escuela, el entorno, la gente, el alumnado... intentando asentar unos cimientos necesarios para tirar adelante con el nuevo proyecto educativo.

| ¿Por qué es interesante este caso? | | |
|---|-----------------------------------|--|
| TRASPASO INEFICIENTE | CANDIDATURA EXTERNA | REFORMULACIÓN PROYECTO EDUCATIVO |
| PARTICIPACIÓN DE LA AFA EN LA ACOGIDA | APOYO PASIVO DEL CLAUSTRO | EXPERIENCIA DIRECTIVA |
| FORMACIÓN PARA LA DIRECCIÓN AJENA AL DEP. ENSENYAMENT | TRASPASO IRREGULAR E INTERRUMPIDO | TRASPASO A DOS DE LOS TRES MIEMBROS DEL EQUIPO |

| Participantes en el estudio del caso | | | | | |
|--------------------------------------|----------------------|------------|----------|-----|-----|
| Director/a | Jefatura de estudios | Secretaría | Claustro | PAS | AFA |
| X | X | | | | |

CASO 3. ESCUELA NARANJA

Descripción

La escuela naranja estaba situada en uno de los distritos de Cornellá del Llobregat (Barcelona) al sur de la ciudad. Este distrito acogía el 25% de la extensión de la ciudad, cuya población total superaba los 87.000 habitantes. Inaugurada en 1980, contaba en ese momento con unos 450 alumnos organizados en doble línea -excepto en P4- conformando un global de 17 grupos entre P3 y 6º. El alumnado -cuyo nivel socioeconómico de las familias era medio (Escuela Tipología B)- provenía en su mayoría del mismo barrio o de los colindantes. Estas familias estaban muy implicadas en el proyecto educativo, como lo demostraba el hecho de que el 90% de las mismas estaban asociadas a la AFA. La escuela estaba conformada por un único edificio de dos plantas y tres zonas de patio. Sus instalaciones -aunque viejas- contaban con aula de música, cocina, comedor, aulas de informática, sala de psicomotricidad, aula de educación especial y biblioteca, entre otras facilidades. El objetivo principal del proyecto educativo era educar de forma integral e innovadora al alumnado para que fuera competente en todos los aspectos de la vida: espíritu crítico, autónomo, participativo, sensible, empático y comprometido con los valores democráticos, el medio ambiente y la diversidad cultural. Para ello, llevaban a cabo una serie de prácticas consolidadas que se centraban en el apoyo específico en la audición y el lenguaje, el trabajo colaborativo entre diferentes ciclos, el uso habitual de las TAC y la participación de las familias en actividades dentro del horario lectivo. El equipo directivo presentaba una composición tradicional de dirección, jefatura de estudios y secretaría y la plantilla estaba compuesta por 34 maestros.

Contexto

Tras la salida de un equipo que dejó de golpe la dirección del centro y, posteriormente, un gobierno extraordinario de un solo año, se abrió la vacante a dirección para poder presentar candidaturas en la Escuela Naranja. Un joven director nacido en Cornellá que había estado trabajando fuera de Cataluña, decidió volver a su tierra natal una vez tuvo constancia de las diferentes vacantes que se abrían en el mismo municipio. Tras contactar con todas ellas, la que mejor le atendió y parecía la opción más ilusionante era la Escuela Naranja. Con el fin de poder conocer la escuela, su gente y solicitar información para su proyecto de dirección, optó por solicitar una baja de empleo y sueldo temporal para poder desplazarse hasta Cornellá. De esta forma y, gracias a la

colaboración e interlocución del equipo directivo con el resto de la comunidad, a quienes también implicaron en la acogida, el joven fue construyendo el proyecto educativo con la idea de mantener a la misma jefa de estudios y secretaria, ambas con solo ese año accidental de experiencia en equipos directivos. Una vez completado el proyecto de dirección con la ayuda y participación de toda la comunidad y confirmada la selección de su candidatura en marzo, el futuro director de la escuela y su predecesora tuvieron comunicaciones constantes en las que el primero participaba incluso en los consejos escolares -con voz, pero sin voto- y en todas aquellas reuniones importantes de cara a la gestión del centro y al traspaso de funciones posterior.

¿Por qué es interesante este caso?

| TRASPASO EFICIENTE Y EJEMPLAR | CANDIDATURA EXTERNA | CONTINUACIÓN PROYECTO EDUCATIVO |
|--|---------------------------------------|--|
| PARTICIPACIÓN DE TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA | APOYO DEL CLAUSTRO | EXPERIENCIA DIRECTIVA |
| TRASPASO ORAL Y ESCRITO | TRASPASO DURANTE VARIAS SEMANAS O MÁS | FORMACIÓN SUPERIOR + CURSO GENERALITAT |

Participantes en el estudio del caso

| Director/a | Jefatura de estudios | Secretaría | Claustro | PAS | AFA |
|------------|----------------------|------------|----------|-----|-----|
| X | X | X | | | X |

CASO 4. ESCUELA ROJA

Descripción

La Escuela Roja estaba situada en medio de un valle en un pequeño pueblo de la comarca de la Anoia (800 habitantes), en plena Catalunya Central. Se trataba de un centro menudo, de ambiente y características rurales, algo que lo diferenciaba de algunos otros de la zona. Entre sus rasgos identificativos destacaban su lucha por la verdadera escuela inclusiva, aconfesional, plural, participativa, comprometida con el medio ambiente y la apertura a la colaboración y participación de las familias. La escuela en sí estaba integrada en el edificio del ayuntamiento municipal y disponía de 5 espacios para repartir cada una de sus aulas y equipamientos. Entre estos destacaban su biblioteca y su sala de psicomotricidad. Dado el pequeño tamaño de la escuela, el alumnado (5 unidades) se agrupaba normalmente de forma cíclica. El equipo directivo lo formaba una directora y una secretaria. Para el curso, 2017-2018, el centro contaba con 8 maestros.

Contexto

Después de cuatro mandatos ejerciendo el liderazgo de la Escuela Roja y, tras la incesante presión de gran parte de una comunidad educativa crispada, la antigua directora del centro comunicó lo que todos estaban esperando: que no renovaría el mandato y dejaría la escuela. Tampoco lo haría la secretaria, a pesar de que se quedaría en el centro como maestra. Después de sugerir a los miembros del claustro que dieran un paso para coger la dirección, propuso de forma personal a una maestra que llevaba tanto tiempo como ella en el centro, pero que jamás se había planteado tomar el relevo. La propuesta tuvo un gran apoyo por parte del claustro, motivo por el

cual pudieron convencerla finalmente y esta, a su vez, pudo convencer a una compañera que hacía muchos años había ejercido la secretaría en otro centro para que realizara de nuevo la misma función. Una vez se confirmó el nombramiento, la antigua directora se mostró voluntaria para ayudar en todo lo que hiciera falta, aunque la inmensa mayoría del traspaso de información se llevó a cabo poco antes de finalizar el curso, mientras la nueva directora realizaba el curso de dirección de 90 horas y estaba inmersa en sus clases como tutora de grupo. Esto supuso una asimilación de información y procesos difícilmente asumible para alguien sin experiencia directiva, con poco tiempo para formarse y con escaso apoyo de la Administración. La nueva secretaria tuvo más suerte al poder contar con su homóloga saliente, pues las funciones del cargo habían cambiado mucho desde que ella había dejado de ejercer la secretaría hace aproximadamente 10 años. De esta forma y, más allá de la buena voluntad de la antigua directora por ayudar y de que la antigua jefa de estudios sí se quedara en el centro, el traspaso se llevó a cabo con muchas lagunas en su gestión, confiando demasiado en que las cosas saldrían bien sin necesitar una mayor planificación.

¿Por qué es interesante este caso?

| TRASPASO INEFICIENTE | CANDIDATURA INTERNA | RENOVACIÓN PROYECTO EDUCATIVO |
|--|-------------------------|---------------------------------|
| SIN EXPERIENCIA DIRECTIVA (LA DIRECTORA) | APOYO DEL CLAUSTRO | POCO APOYO DE LA ADMINISTRACIÓN |
| ESCUELA DE CARACTERÍSTICAS RURALES | TRASPASO ORAL Y ESCRITO | TRASPASO DURANTE VARIAS SEMANAS |

Participantes en el estudio del caso

| Director/a | Jefatura de estudios | Secretaría | Claustro | PAS | AFA |
|------------|----------------------|------------|----------|-----|-----|
| X | | X | X | | |

CASO 5. ESCUELA VERDE

Descripción

La Escuela Verde estaba ubicada en uno de los barrios periféricos de la zona norte de Sabadell (Barcelona). Construida el año 1973, su función inicial fue atender las demandas de las familias inmigrantes del sur del país que, en cierto modo, obligaron a urbanizar el nuevo barrio. Las olas migratorias no finalizarían ahí, pues en la década de los noventa la escuela acogió a alumnos cuyas familias procedían del magreb, Latinoamérica o diferentes países del África Subsahariana. La Escuela Verde, entonces de una sola línea (19 maestros para 11 unidades), estaba compuesta por un edificio docente, el gimnasio y los patios. Entre otras instalaciones, la escuela contaba con un laboratorio, una biblioteca, aula de música, de psicomotricidad, informática y educación especial. Por lo que respecta a las bases de su acción educativa, el centro luchaba por potenciar los valores de la convivencia y la solidaridad, adquirir las competencias básicas gracias al esfuerzo personal y la cooperación, el uso del catalán como lengua vehicular, favorecer las metodologías basadas en el análisis de las necesidades de los alumnos, fomentar la participación de toda la comunidad educativa y consolidar la incorporación de las TIC como técnicas de trabajo.

La directora, la jefa de estudios y la secretaria formaban el equipo directivo de estructura tradicional.

Contexto

Después de jubilarse poco antes de empezar su cuarto y último año de mandato, la antigua directora dejó el centro de forma repentina obligando al resto de miembros del equipo a formar un gobierno extraordinario durante un año. La jefa de estudios -que llevaba 11 años en el centro- pasaría a ser la nueva directora, se incorporaría una nueva jefa de estudios con una larga trayectoria como coordinadora en la escuela, y se mantendría la persona al cargo de secretaría. No obstante, durante su último año la directora predecesora ya había comenzado a traspasar cierta información de forma estratégica y operativa. El hecho de mantenerse dos tercios del equipo directivo -un equipo que había estado trabajando codo a codo varios años- ayudó sobremanera a realizar una transición de funciones muy natural y fluida. El resultado, más allá de algunos contratiempos, fue sin duda un relevo satisfactorio para todos.

¿Por qué es interesante este caso?

| | | |
|---|--------------------------------|---------------------------------------|
| TRASPASO EFICIENTE | CANDIDATURA INTERNA | CONTINUIDAD PROYECTO EDUCATIVO |
| EXPERIENCIA DIRECTIVA PREVIA | APOYO DEL CLAUSTRO | ACOMPAÑAMIENTO DE INSPECCIÓN |
| CONTACTO CONTINUO CON LA DIRECTORA PREDECESORA | TRASPASO ORAL Y ESCRITO | TRASPASO CON MUCHA ANTELACIÓN |

Participantes en el estudio del caso

| Director/a | Jefatura de estudios | Secretaría | Claustro | PAS | AFA |
|------------|----------------------|------------|----------|-----|-----|
| X | X | X | | | |

CASO 6. ESCUELA AZUL

Descripción

La Escuela Azul se encontraba ubicada en un pequeño pueblo de 5000 habitantes a las afueras de Girona. Situada en un entorno natural privilegiado -a pesar de estar a 5 minutos del centro del municipio-, la escuela se inauguró en el año 1973 con un único edificio que entonces aún seguía en pie, gimnasio, un módulo prefabricado con dos aulas y un gran patio de recreo. Este centro de doble línea y una plantilla de 34 maestros/as -entre jornadas completas y reducidas- ofrecía tanto educación infantil como primaria, centrando su proyecto en la participación de las familias, la defensa activa del equilibrio ecológico, la inclusión y la convivencia, el trabajo interdisciplinar y el uso consolidado de las TICS. Además, de forma innovadora, estaba llevando a cabo diversos proyectos de conciencia fonológica, lenguaje computacional o matemática manipulativa. El equipo directivo tenía una estructura tradicional con los órganos unipersonales de dirección, jefatura de estudios y secretaría.

Contexto

Tras dejar el centro por jubilación antes de acabar su cuarto año de mandato, el director de la Escuela Azul cedió la dirección a quién entonces era su secretaria, una maestra con más de 14 años en el centro, propuesta por Inspección. No obstante, y, a pesar de querer jubilarse en marzo de aquel curso, aguantó hasta junio -a petición de la nueva directora- para poder realizar un traspaso en condiciones. Durante un curso extraordinario en el que siempre tuvo el apoyo (vía telefónica) del antiguo director, la nueva directora mantuvo al jefe de estudios y decidió coger una nueva secretaría para que ocupara su puesto (ella misma la formaría). Sin embargo, al acabar el año y tener que presentar un proyecto propio, el jefe de estudios comunicó que reduciría su jornada. Dadas las características del cargo, la directora creyó conveniente que la persona en la jefatura de estudios tuviera una dedicación completa, por lo que adoptó la siguiente medida: la persona que había estado en la secretaría en su año extraordinario pasaría a la jefatura de estudios y la secretaría, en última instancia, estaría ocupada por una nueva maestra. Esto no sentó nada bien al antiguo jefe de estudios, motivó por el cual se negó de forma implícita a realizar un buen traspaso a su homóloga, a la vez que disminuyó de forma preocupante su implicación y participación como miembro del claustro. Esta actitud tuvo como consecuencia directa que la jefa de estudios perdiera todo un curso intentando ponerse al día con su función y con el estado de la coordinación pedagógica del centro.

¿Por qué es interesante este caso?

| | | |
|--|--|--|
| TRASPASO EFICIENTE EN LA DIRECCIÓN | EXPERIENCIA DIRECTIVA PREVIA | RENOVACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO |
| CONFLICTO INTERNO EN LA JEFATURA DE ESTUDIOS | APOYO DEL CLAUSTRO | SIN PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EN EL TRASPASO |
| TRASPASO VERBAL Y ESCRITO | TRASPASO DURANTE VARIAS SEMANAS O MÁS. | CONTACTO CONSTANTE ENTRE DIRECTORES |

Participantes en el estudio del caso

| Director/a | Jefatura de estudios | Secretaría | Claustro | PAS | AFA |
|------------|----------------------|------------|----------|-----|-----|
| X | X | X | X | X | X |

CASO 7. ESCUELA PÚRPURA

Descripción

La historia de la Escuela Púrpura se remontaba al año 1978, cuando una serie de transformaciones urbanísticas en un barrio de Sant Cugat del Vallès (Barcelona) condujeron a la construcción de este centro para dar cabida a los niños y niñas de las familias recién asentadas. Se trataba de una escuela de doble línea por cada nivel (desde infantil a primaria) con aproximadamente 450 alumnos/as con familias de nivel socioeconómico medio-alto, la gran mayoría de nacionalidad española (solo un 2,5% extranjera), y cuyo proyecto educativo se ceñía hasta hacía poco a lo aprobado en el año 1993. A su vez, hacía mucho tiempo que tampoco se actualizaban los documentos NOFC u otros como el Plan de Convivencia debido a la constante rotación en los órganos de dirección. Con la nueva directiva se preveía reorientar el proyecto hacia

diferentes pilares como la inclusión educativa por agrupaciones de alumnos/as, un proyecto lingüístico plurilingüe, la tecnología como potenciadora del aprendizaje y la apuesta por el ámbito artístico. El equipo directivo del centro estaba compuesto por las figuras de dirección, jefatura de estudios y secretaría.

Contexto

Los primeros 30 años de la escuela estuvieron marcados por proyectos educativos impulsados por direcciones de larga duración. No obstante, en los últimos 11 años de historia del centro, la cosa había cambiado. Durante este periodo llegaron a pasar tres equipos directivos diferentes de forma provisional -que lo fueron dejando por diversos motivos- hasta que Inspección decidió que la mejor opción era que viniera alguien de fuera. Así, desde el Departamento contactaron con una vieja conocida; una joven maestra con 13 años de experiencia docente y formación en dirección a través de estudios superiores y los propios de la Generalitat, que en aquellos momentos se dedicaba al asesoramiento de centros públicos. Tras aceptar y traerse consigo a un amigo para la jefatura de estudios y mantener a la última secretaria del centro, se encontró en el cargo un 1 de julio en una escuela que no conocía, con un claustro que tampoco conocía y cuyos miembros rechazaban su selección abiertamente. Por suerte, el hecho de mantener a la antigua secretaria (la última directora se quedó en el centro, pero no ayudó apenas en el traspaso) les permitió tener cierto control y orden sobre los documentos de los cursos anteriores, que a su vez fueron indispensables para crear los planes anuales del curso en base a los anteriores. Dado que desde el 1 de julio hasta el 1 de septiembre no había nadie en el centro más que el nuevo equipo directivo trabajando a contrarreloj -sin ningún apoyo ni traspaso a dirección en condiciones- se vieron obligados a tomar decisiones en cuanto a la organización del curso siguiente. Al volver de vacaciones, el claustro se revolvió ante estos cambios argumentando que se habían decidido de forma unilateral. Esta actitud se mantuvo a lo largo de los meses y puso en peligro no solo la presentación del proyecto de cuatro años (este primer año era obviamente extraordinario) sino también la oportunidad de salir por primera vez de tantos años de direcciones provisionales que habían causado un vacío de gobierno, de proyecto y de control administrativo y documental: no se podía hacer un buen traspaso porque las directivas anteriores tampoco lo habían recibido en su día, y dada la corta duración de sus mandatos, el problema se prolongaba indefinidamente sin que nadie pusiera al día la gestión del centro. Por si la situación no fuera suficientemente compleja, la secretaria del equipo entrante pronto tuvo que coger una baja de larga duración lo que causó que la nueva directora tuviera que ejercer la dirección y la secretaría a la vez durante bastantes semanas, a pesar de no tener ningún conocimiento de gestión económica, de aplicativos ni de procedimientos administrativos.

¿Por qué es interesante este caso?

| | | |
|---------------------------------------|--|---|
| TRASPASO IRREGULAR A DIRECCIÓN | SIN EXPERIENCIA DIRECTIVA | CREACIÓN DE UN NUEVO PROYECTO EDUCATIVO |
| POCO APOYO DE LA AFA | RESISTENCIA POR PARTE DEL CLAUSTRO | CANDIDATURA EXTERNA |
| POCO APOYO DEL DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ | BUEN TRASPASO EN JEFATURA DE ESTUDIOS Y SECRETARÍA | CONTRATIEMPOS INTERNOS |

| Participantes en el estudio del caso | | | | | |
|--------------------------------------|----------------------|------------|----------|-----|-----|
| Director/a | Jefatura de estudios | Secretaría | Claustro | PAS | AFA |
| X | | | | | |

Como se puede observar, cada uno de estos casos planteó diversos escenarios que hacían especialmente interesante el estudio de su relevo; bien fuera a partir de sus rasgos comunes -la mayoría no gestionó el relevo mediante una planificación formal- como a través de sus particularidades -desde la entrada exitosa de un director externo a un centro con su cultura establecida hasta el sabotaje de un miembro despechado-. Por todo ello se consideró que esta selección podría ser muy útil para profundizar en el conocimiento de estos procesos y, en última instancia, proponer una serie de orientaciones para su mejora.

4.4 TERCERA FASE: Grupo de discusión

De cara a enriquecer el conocimiento derivado de la fase preliminar y las dos primeras fases del estudio, así como de fortalecer la validez de sus resultados mediante un proceso de triangulación, se consideró oportuno llevar a cabo un grupo de discusión en el que se evaluaran, interpretaran y discutieran las principales conclusiones obtenidas del contraste inicial de expertos, el cuestionario y el estudio de casos en profundidad.

Esta técnica recurre al planteamiento y la moderación de una discusión entre un grupo de personas -relacionadas con el ámbito de estudio- cuya visión de la realidad es útil para recopilar información relevante sobre un problema de investigación (Bisquerra, 2009), tras responder preguntas y discutir ideas surgidas durante el mismo debate. De esta forma, se pudo aprovechar el potencial de esta técnica para proporcionar elementos de comprensión tanto a los participantes como a los investigadores (Barbour, 2013), gracias al choque de discursos, actitudes y/o sentimientos entre los participantes que, lejos de representar un problema, supuso un beneficioso recurso comparativo. De hecho, autores como Bloor et al., (2012) afirmaban que los grupos de discusión son especialmente idóneos para estudiar los procesos de toma de decisiones y la manera en que las personas evalúan prioridades contrapuestas.

Por tanto, el debate sobre el modo en el que se planificaron y gestionaron los relevos directivos en las escuelas públicas catalanas encaja perfectamente con tal propósito, dadas las evidentes diferencias que se han ido proyectando a lo largo de estas páginas en cuanto la importancia que se otorga a estos procesos. En este sentido, se esperaba que las aportaciones individuales -originadas a partir de preocupaciones y supuestos heterogéneos- fueran tan importantes como la dinámica y la construcción de un discurso común, especialmente al situarse en un contexto natural de espontaneidad derivado del entorno cultural compartido. Porque como aseguraba Kitzinger (1994), no solo se trataba de extraer los comentarios -la suma de las aportaciones individuales-, sino de captar la riqueza de la interacción entre los participantes.

4.4.1 Criterio para la selección de los participantes

Si bien la organización de más de un grupo de discusión hubiera otorgado más fuerza al análisis de los resultados obtenidos (evitando que estos fueran consecuencia de las características y rasgos de un único grupo en sí), se consideró que con la estrategia metodológica de cuatro fases secuenciales ya existía suficiente protección a tal efecto. Así, la selección de participantes para el grupo se conformó -más allá de su idoneidad para con el objetivo y características del estudio- siguiendo un criterio estratégico de representación discursiva heterogénea; esto es, basada en la opinión, perspectiva y experiencia de diferentes figuras y cargos dentro de la comunidad educativa en Cataluña, de modo que pudiera aflorar un debate más rico y de mayor contenido.

Para tal fin se creó una parrilla inicial con posibles miembros de lo que sería un muestreo teórico ideal (en términos de diversidad dentro de la comunidad educativa). Con una primera lista inicial de 9 nombres, y habiendo examinado más a fondo su trayectoria formativa y laboral, algunos de ellos tuvieron que excluirse por incompatibilidad, rechazo, o incluso por no adecuarse a las particularidades del objetivo de investigación. Todo ello impidió seleccionar un grupo tan extenso como el deseado.

No obstante, y siguiendo las sugerencias de Bisquerra (2009) o Bloor et al. (2012), se cerró la participación voluntaria (sin contraprestación) de 5 representantes de la comunidad educativa, con simetría suficiente para no sobredimensionar a ninguno de los colectivos: dos miembros de la Administración, dos directores/as en la escuela pública y un experto en organización y gestión de instituciones educativas (ver *Tabla 36*).

La elección particular de la muestra de participantes se derivó de un proceso de contactos tanto directos como indirectos del investigador y los directores del estudio, en paralelo a un infructuoso proceso de captación por redes sociales (Linkedin). El mínimo de cinco participantes tenía, no obstante, las ventajas de asegurar un tiempo de aportación mayor para cada uno de ellos, favorecer y facilitar el dinamismo de la interacción a través del moderador, y propiciar un clima de mayor proximidad, pertenencia y comodidad que resultara en contribuciones más transparentes. En resumidas cuentas, “podría ser beneficioso para explorar la profundidad de los significados de los participantes y la forma en la que estos construían sus perspectivas” (Barbour, 2013; p. 91). Así, el grupo quedó compuesto por los siguientes participantes:

Tabla 36.
Participantes del grupo de discusión.

| | |
|-----------------------|--|
| Participante 1 | Equipo Técnico y Subdirección General de Ordenación Curricular del Departament d'Educació, y antiguo miembro de AXIA (Associació de Directius de l'Educació Pública de Catalunya). |
| Participante 2 | Inspector en el Departament d'Educació. |
| Participante 3 | Profesor de la Facultad de Educación y experto en gestión escolar. |
| Participante 4 | Directora en escuela pública. |
| Participante 5 | Director en escuela pública. |

Fuente: elaboración propia.

4.4.2 Diseño, organización y desarrollo del Grupo de discusión

Tras obtener una primera confirmación de colaboración por parte de los participantes - que más tarde sería ratificada- se procedió, junto con los directores del estudio, a determinar el lugar y espacio físico donde se llevaría a cabo el grupo, la fecha, la hora, la duración y los contenidos que se tratarían.

Dado que el proceso de análisis y redacción de resultados de las tres primeras fases de estudio concluyó a mediados de febrero del 2020, y las gestiones de organización del grupo se desarrollaron en las dos semanas siguientes, se estableció como fecha para su realización el 12 de marzo de ese mismo año, a las 18:00h de la tarde.

El lugar sería un aula del edificio Levante en el Recinto Mundet de la Universidad de Barcelona, al considerarse un espacio que satisfacía tres criterios particulares: ser cómodo, silencioso, y neutral (para no pre-condicionar la dinámica del grupo). El moderador sería el mismo investigador del estudio por dos motivos esenciales: ser el conocedor de primera mano de toda la información obtenida en las primeras fases del estudio y, en segundo lugar, por ser un componente neutral al no pertenecer de forma activa a ninguno de los colectivos que tendrían representación en el debate.

Se acordó una duración no superior a los 90 minutos -considerada suficiente para dar respuesta a los interrogantes que se plantearan y aquellos nuevos que pudieran surgir- motivo por el cual los contenidos de análisis y discusión se condensaron en 5 bloques fundamentales, rígidos, pero con espacio para la flexibilidad: la importancia que los implicados en la comunidad educativa dan a los procesos de relevo directivo en base a su planificación, el soporte, supervisión y seguimiento por parte de la administración, la participación de los diferentes entes de la comunidad educativa en el proceso, el impacto de las transiciones directivas en la institución y sus miembros y por último, las propuestas de mejora planteadas por los participantes en las dos primeras fases del estudio.

La sesión sería registrada en audio al considerarse un método menos invasivo para los participantes, mediante el uso de dos grabadoras digitales (una principal, y otra de apoyo), de cara a transcribir literalmente todo el debate y poder, en última instancia, analizar cuidadosamente los discursos.

Ilustración 21.
Bloques temáticos del grupo de discusión.



Fuente: elaboración propia.

Con la aprobación de los ejes principales del grupo de discusión, se procedió a enviar un correo electrónico a los participantes con toda la información pertinente (ver Anexo 8), incluyendo un resumen escueto de los bloques temáticos a tratar, en aras de evitar una posible participación con posturas u opiniones prefabricadas (Gil-Flores, 1992). Por último, cinco días antes de la sesión, se envió otro correo electrónico a modo de recordatorio con el fin de asegurar la asistencia.

Durante los días previos se elaboró un guion (ver Anexo 9) con la estructura y temporización de los contenidos -cuyo orden se organizó en términos de cohesión, sensibilidad y optimización del tiempo-, basado en preguntas breves y materiales de estímulo. Así, se prepararon y eligieron citas, datos y documentos obtenidos en las anteriores fases de estudio -también de los referentes teóricos- para estimular el debate, así como enriquecer, y/o complementar las aportaciones de los participantes en diferentes momentos de la discusión.

La fecha del grupo de discusión coincidió con el pico de la pandemia del virus SARS-CoV-2, concretamente, el día en el que el Govern de Catalunya decretó el cierre de todas las escuelas e instituciones educativas durante las dos semanas siguientes.

Si bien se dispuso continuar con la sesión, uno de los participantes fue baja de última hora alegando motivos familiares. Ante la eventualidad, y quedando el grupo reducido a cuatro miembros, los directores de la tesis sugirieron llevarla a cabo de todas formas, recoger la información más destacada de la misma, y realizar una entrevista telefónica⁴⁶ individual al participante restante presentando las conclusiones globales.

Llegado el momento, se preparó el aula para la máxima comodidad de los participantes, dejando botellines de agua, papel y bolígrafo para cada uno de ellos, y cuya disposición quedó establecida mediante la colocación de un cartel con el nombre del participante, y de modo que todos pudieran verse entre sí (ver *Anexo 10*). Tras la llegada y recibimiento de estos, uno de los directores de la tesis (hablando también en nombre de la otra codirectora) se presentó a los participantes, agradeciendo su colaboración y asistencia especialmente en dicho contexto, y resaltando la importancia del estudio como posible referencia en la divulgación iberoamericana.

A continuación, el moderador tomó las riendas, presentando a los participantes (dio la casualidad de que dos de ellos se habían visto alguna vez, pero sin tener una relación estrecha ni activa) y se recordó el contexto del estudio, así como sus diferentes fases. Concluida esta primera fase de introducción, se procedió a iniciar la discusión según el orden establecido por el guion previamente elaborado, interviniendo de modo conciso tras la contextualización de los bloques temáticos. En relación a ello, y tal y como sugería Kvale (2011), el moderador intentó ejercer un rol de facilitador en la producción del conocimiento, analizando los datos a medida que estos se iban generando, actitud que le ponía en el centro de contribución de los mismos.

Durante la sesión, además, se tomaron notas no solo basadas en la calidad de las aportaciones sino también relacionadas con la dinámica del grupo entre los propios participantes. Esto supuso un esfuerzo extra a la ya de por sí importante tarea de análisis y anticipación de los discursos, pues se debía prestar atención en lo que a la detección de acuerdos y discrepancias en sus perspectivas se refería, controlando también una posible dispersión en las aportaciones.

⁴⁶ No presencial como consecuencia de las limitaciones y prohibiciones derivadas del estado de alarma decretado por el gobierno central.

Como se ha dicho anteriormente, se intentó maximizar el potencial del debate mediante la aportación de datos, citas y referencias a otros documentos que se iban presentando como contexto para iniciar bloques temáticos, para confirmar o contradecir opiniones, o para fomentar una reflexión más profunda y simétrica de todos los participantes. De esta forma, y siguiendo los consejos de Barbour (2013), se intentó que todas estas medidas -no solo el diseño del grupo- y las oportunidades que estas presentaban determinaran buena parte de la calidad de la sesión. Finalizado el grupo -sin problemas en la moderación como la gestión de silencios incómodos, de confrontaciones de alto nivel, o de la monopolización del tiempo por parte de algunos participantes- se agradeció la colaboración a cada uno de estos y se les prometió una copia de la tesis doctoral una vez depositado el documento.

En los días siguientes se volvió a escuchar y a analizar toda la sesión del grupo de discusión de cara a compilar las mejores y/o más adecuadas aportaciones, que, de nuevo, serían utilizadas para la entrevista telefónica que se tendría con el miembro inicial del grupo de discusión que no pudo asistir por motivos familiares (Profesor de la Facultad de Educación y experto en gestión y organización escolar). Esta entrevista se llevó a cabo el 18 de marzo y en ella se siguieron las pautas del guion original del grupo de discusión, además de utilizarse las ya mencionadas conclusiones obtenidas de este.

Si bien se tratará de forma más profusa en un capítulo posterior, tanto la sesión del grupo de discusión como la posterior entrevista personal se registraron en audio mediante el uso de diferentes dispositivos. Para el primero de los casos (el grupo de discusión), la sesión se registró tanto con una grabadora digital como con el teléfono móvil (de apoyo, para mayor seguridad). En ambos casos, se transfirieron los archivos a un ordenador en formato .mp3 para su posterior análisis. En el caso de la entrevista telefónica, el propio dispositivo permitía grabar las llamadas, por lo que una vez finalizada, se realizó el mismo proceso de volcado al ordenador para el uso posterior.

Finalizadas las cuatro fases de la investigación, el conjunto de participantes que colaboró en el estudio de campo ascendió a 138⁴⁷.

⁴⁷ Si bien en la Fase 2 se contabilizan 7 directores/as a quiénes se les realizaron entrevistas individuales y/o grupales, es preciso remarcar que su participación es consecuencia de haberse ofrecido voluntariamente a través del cuestionario que también contestaron. De ahí que la suma total de participantes sea 138 y no 145 (porque 7 de ellos se habrían repetido).

Como se incide en el siguiente capítulo, todas sus contribuciones fueron registradas mediante grabadoras digitales, transcritas, y tras la pertinente firma de un documento de consentimiento informado. A continuación, se muestra un gráfico resumen con la información específica para cada una de las fases:

Ilustración 22.
Participantes por fase de estudio.

| FASE PRELIMINAR Contraste de expertos | FASE 1 Cuestionario | FASE 2 Estudio de Casos | FASE 3 Grupo de Discusión |
|--|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • 6 expertos • 5 representantes de la Administración • 1 representante de AXIA | <ul style="list-style-type: none"> • 111 nuevos directores/as | <ul style="list-style-type: none"> • 23 representantes de 7 centros escolares • 7 directores/as • 5 jefes/as de estudio • 5 secretarios/as • 3 docentes • 1 PAS • 2 representantes AFA | <ul style="list-style-type: none"> • 5 expertos • 2 representantes Administración • 2 directores/as • 1 experto en gestión escolar |

Fuente: elaboración propia.

5. TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Una vez abandonado el campo y recopilada toda la información de las cuatro fases del estudio, la siguiente etapa puso el foco en su tratamiento y análisis formal. Este proceso analítico -que si bien fue constante durante todas las fases de la investigación cualitativa- trató de no perder de vista las principales preguntas de investigación, sus objetivos, o las diferentes dimensiones de observación, siendo preciso que existiera una coherencia total entre cada una de estas partes. Por ello y, como se muestra en el Anexo 11, se consideró apropiado elaborar un mapa de trazabilidad con el fin de sintetizar y evidenciar la cohesión de todo el recorrido analítico que se fue construyendo durante la exploración de los datos.

Según Gibbs (2012), el análisis de la información implica una transformación de los datos obtenidos, por cuanto el proceso se inicia con una colección ingente de información cualitativa para luego, mediante una serie de procedimientos metódicos – la selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación de la información (Mcmillan y Schumacher, 2005)- obtener explicaciones sobre el fenómeno de interés.

Este análisis constituye una etapa clave del proceso de investigación y requirió preparar los datos debidamente para que pudieran ser fácilmente accesibles y estudiados; resulta harto complicado procesar las grandes cantidades de información recopiladas a partir de diferentes fuentes y técnicas, de ahí que sea vital gestionar toda esta diversidad de forma eficaz.

Posteriormente fue necesario segmentar los datos -es decir, dividirlos en trozos de significado relevantes- tras una lectura completa de todos ellos para obtener una visión de conjunto, reduciendo la información de modo que se allanara el camino para poder triangularla y completar el análisis final.

Ilustración 23.
Proceso de tratamiento y análisis de la información.



Fuente: elaboración propia.

Este proceso es largo y complejo; si bien no existen fórmulas rígidas para llevarlo a cabo, se empleó para esta investigación un estilo analítico basado en técnicas generales y comunes en la línea de las que describieron autores como McMillan y Schumacher (2005), Yin (2013) o Flick (2015). A continuación, se detallan una a una estas tres etapas fundamentales tal y como se desarrollaron en este estudio.

5.1 Organización de los datos

Ilustración 24.

Proceso de organización de la información.



Fuente: elaboración propia.

Toda la información obtenida en cada una de las fases preactivas e interactivas con los participantes se digitalizó en aras de poder acceder a ella a través de un ordenador y llevar a cabo el correspondiente análisis, en mayor medida, en formato de texto digital. El conjunto de datos estuvo formado esencialmente por cuatro tipos de documentos: las transcripciones de las entrevistas y grupos de discusión, los cuestionarios (y/o el resumen global de sus respuestas), los documentos primarios y otras notas de campo y memorándums.

Ilustración 25.

Datos obtenidos en el proceso de recolección de la información.



Fuente: elaboración propia.

En el caso de las transcripciones de entrevistas y grupos de discusión, el proceso suponía un cambio de medio -se registró el audio con la ayuda de una grabadora digital- y lengua, que podían poner en riesgo su precisión, fidelidad e interpretación (Kvale, 2011), motivo por el cual se tuvo especial cuidado durante el proceso, llevándolas a cabo el propio investigador y ciñendo el nivel de precisión a una categoría "literal con dialecto" (Gibbs, 2012: p. 36), omitiendo, por ejemplo, aspectos como el lenguaje corporal. Como se puede ver en el ejemplo de transcripción del Anexo 12, estas se componen de los apartados de título de transcripción, fecha, hora, lugar, entrevistados, duración, tiempo, locutor y locución.

Tras repasar posibles errores de mecanografía, incorrecciones ortográficas y revisar la calidad de todos los datos, se procedió a convertir todos los archivos de los documentos -cuestionarios, notas de campo y memorándum de investigación, y el resto de los documentos primarios necesarios para el posterior tratamiento- a formato .pdf, mucho más adecuado y adaptado al programa elegido de análisis de datos cualitativos para ordenador (CAQDAS por sus siglas en inglés), y que se empleó para todo el proceso de tratamiento y análisis de la información: el software de pago con licencia Atlas.ti (Versión 8.4.4).

Por último, se estructuraron y añadieron al programa todos los documentos de forma que pudieran ser fácilmente reconocibles y accesibles mediante una clave de identificación como la que se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 37.
Claves de identificación para los documentos.

| | |
|---------------------------|--|
| CUEST-RES | Resumen de los datos obtenidos en los cuestionarios. |
| CUEST-EXC | Excel de datos obtenidos de todos los cuestionarios. |
| ENT-CAS-X.X ⁴⁸ | Transcripciones entrevistas de los casos. |
| ENT-EXP-X | Transcripciones de entrevistas a expertos. |
| GdD | Transcripción del grupo de discusión. |
| DOC-X | Documentos primarios. |
| NC-X | Notas de campo. |
| MEM | Memorándum de investigación. |

Fuente: elaboración propia.

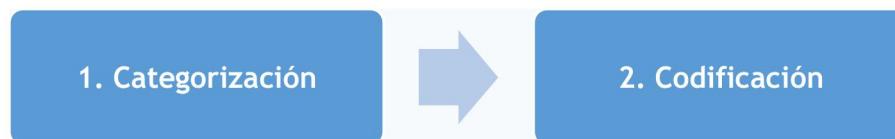
Con toda la información ordenada y estructurada dentro del sistema mediante un archivo dedicado (Unidad Hermenéutica) que contenía 77 documentos y que se grabó tanto en el ordenador como en la nube, se dio por finalizada la fase de organización y se procedió a empezar la siguiente etapa: la reducción de la información.

⁴⁸ Las "X" expresan el número de documento.

5.2 Reducción de la información

Ilustración 26.

Proceso de reducción de la información.



Fuente: elaboración propia.

La enorme cantidad de información y datos recolectada en las fases previas del estudio establecían la necesidad de reducir la información de modo que se facilitara su posterior selección, focalización y abstracción de los datos brutos en unidades de significado comunes de acuerdo a unos criterios temáticos determinados (Bisquerra, 2009). Dicho de otra forma, se trató de dividir o simplificar el contenido gracias a la definición de una serie de categorías temáticas en coherencia con las preguntas de investigación y los objetivos del estudio, y que fueron surgiendo a partir de la propia fundamentación teórica.

Estas categorías, aproximadas inicialmente, flexibles y no rígidas (Mcmillan y Schumacher, 2005), se fueron concretando a través de la generalidad: patrones, tipologías, estructuras, sistemas, modelos y cosas análogas (Flick, 2015) tras la revisión en profundidad de los datos y mediante el mapa de trazabilidad antes mencionado (ver Anexo 11), cubriendo las dimensiones de todos y cada uno de los casos y fuentes analizados. Durante el proceso se identificaron nueve categorías diferentes:

Tabla 38.

Categorías del estudio de la gestión de los relevos directivos.

| CÓDIGO | CATEGORÍA | DEFINICIÓN |
|---------|--------------------|--|
| CAT1-RE | Relevancia | Sobre la importancia que tanto la institución como la comunidad educativa en su totalidad dan al proceso de relevo. Algunos indicadores de ello son la anticipación y la planificación con la que sus protagonistas abordan la transición. |
| CAT2-DT | Dimensión temporal | El modo en el que el factor tiempo interviene en todo el proceso a través de fechas de comunicación de renuncia, los plazos del proceso electoral, el tiempo que se dedica y/o se puede dedicar al traspaso, etc. |

| CÓDIGO | CATEGORÍA | DEFINICIÓN |
|----------|----------------------------|---|
| CAT3-FO | Formación | Experiencia y competencia que los nuevos miembros directivos atesoran o necesitan en aras de ejercer su función de forma efectiva y autónoma. |
| CAT4-CC | Características y contexto | Particularidades del proceso de relevo para cada realidad individual: motivos de renuncia, número de candidaturas a la dirección, clima relacional, etc. |
| CAT5-PA | Participación y acogida | Grado de participación de la comunidad educativa en la organización del relevo, así como su implicación para favorecer la entrada del nuevo equipo a través de una acogida ejemplar. |
| CAT6-PLA | Planificación | Modo en el que se planifica el relevo directivo desde el momento en el que se confirma oficialmente la fecha de finalización de mandato hasta que los nuevos miembros toman el mando de modo efectivo. |
| CAT7-TI | Traspaso de información | Tiempo de dedicación asignado al traspaso de conocimiento entre direcciones salientes y entantes, el tipo de información que se comparte, en qué medios, a qué destinatarios, con qué prioridad, etc. |
| CAT8-IM | Impacto | Efecto real que la planificación del relevo (ejemplar o no) tiene en las diferentes capas de la comunidad educativa; desde las consecuencias en los nuevos miembros, hasta el posible impacto en el rendimiento académico del alumando. |
| CAT9-EV | Evaluación | Iniciativa de evaluación en la gestión del proceso de transición directiva en aras de comprender y mejorar su organización en un futuro. |

Fuente: elaboración propia.

Establecida la categorización de los contenidos, se inició el proceso de codificación inductiva/sustantiva a medida que se fueron releyendo y analizando todos los documentos de estudio. Este tipo de codificación es un proceso riguroso y sistemático de análisis fundamental en la investigación, especialmente cualitativa, que consiste en identificar uno o más pasajes de texto que ilustren alguna idea y relacionarlos con un código analítico que actúe de referencia abreviada de una de esas categorías particulares previamente identificadas. Este proceso dinámico y en comparación constante (Glasser y Strauss, 2009) -los códigos se pueden ir reelaborando y modificando a medida que se analizan los textos- se basó, por tanto, en el desarrollo de conexiones entre una categoría principal y sus subcategorías (códigos) estableciendo, por tanto, una suerte de codificación axial.

El papel de la codificación es esencial pues “brinda el marco de construcción conceptual necesario para llevar a cabo el análisis de los datos” (Monge Acuña, 2015: p. 78), en este caso, vitales de cara al buen estudio diagnóstico de los procesos de transición directiva.

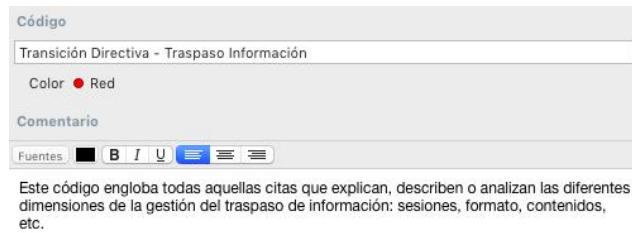
Codificar es una manera de indexar o categorizar el texto para establecer un marco de ideas temáticas sobre él (...) La codificación realizada de esta manera permite dos formas de análisis:

1. Puede recuperar todo el texto codificado con la misma etiqueta para combinar pasajes que sean ejemplo del mismo fenómeno, idea, explicación o actividad. Esta forma de recuperación es una manera muy útil de gestionar u organizar los datos y permite al investigador examinarlos de una manera estructurada.
2. Puede utilizar la lista de códigos, especialmente cuando se desarrollan en una jerarquía, para examinar otras clases de problemas de análisis, tales como las relaciones entre los códigos (y el texto que codifican) y las comparaciones caso por caso.

(Gibbs, 2012: p. 64).

Es importante remarcar que a cada código que se fue creando para asignarlo a uno o varios segmentos de texto se le introdujo -además de un color, numeración y abreviatura- una definición de su propia naturaleza. Si bien esto es mayormente útil cuando hay más de un investigador/a involucrado en el estudio, definir cada uno de los códigos tuvo como objetivo recordar su esencia para poder aplicarlos de forma coherente y sin ambigüedades según fuera avanzando la investigación.

Ilustración 27.
Ejemplo de información de código en Atlas.ti.

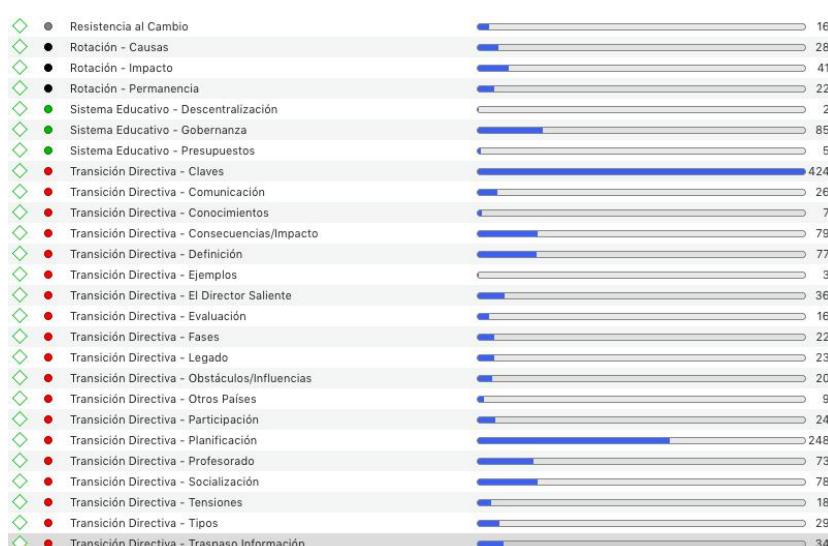


| Citas codificadas | |
|-------------------|---|
| 7:3 | The board's challenge is to exercise its own power thoughtfully while hon- oring the I... |
| 8:23 | Cita 8:23 |
| 9:7 | Suggested Approach Here is a draft table of contents as a guide: 1. People (Valuable... |
| 9:8 | Step 8 Develop an integrated communications plan and core messages to welcome... |
| 15:17 | El protagonismo de esta fase es comparti- do por empresario y sucesor, que coin... |
| 16:14 | Esta última circunstancia tiene también inconvenientes. Uno de ellos es el proble... |
| 25:22 | Provide a Formal Orientation Program for the Principal Unless the new principal is... |
| 25:23 | Ensure that the new principal has essential information and materials about the sc... |
| 26:84 | Mentoring may also be a way for organizations to preserve outgoing knowledge a... |
| 29:2 | However (s)he has been affected by administrator succession, the new or suc- cee... |

Fuente: elaboración propia.

De esta forma, la conjunción de categorías y códigos permitió dibujar una jerarquía de codificación axial útil no solo para obtener una visión panorámica de los ámbitos de estudio, sino también para el propio análisis de los datos o, incluso, para prevenir la duplicación de códigos. Concluido el análisis, la lista final quedó conformada por un total de 70 códigos (ver Anexo 13).

Ilustración 28.
Lista parcial a modo de ejemplo, de códigos empleados durante el análisis.

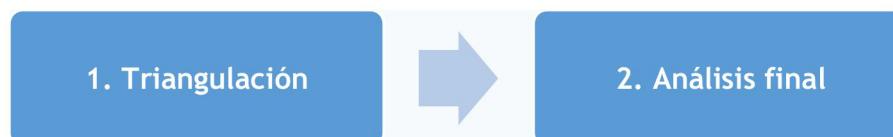


Fuente: elaboración propia.

5.3 Interpretación de los datos

Ilustración 29.

Proceso de interpretación de los datos.



Fuente: elaboración propia.

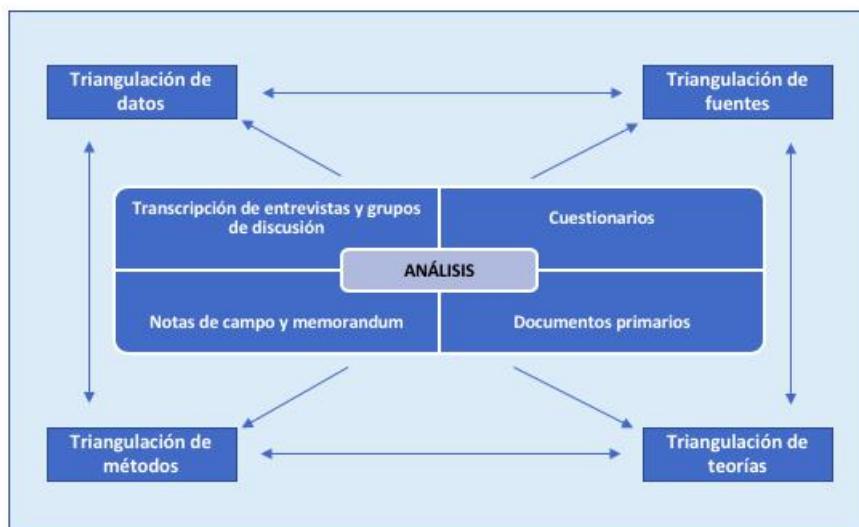
Toda la diversidad de información tratada mediante la triangulación de diferentes datos, fuentes, técnicas y teorías sobre el mismo fenómeno -la gestión de los relevos directivos- permitió, gracias especialmente a la categorización y codificación de la información, adquirir una perspectiva muy completa para comprender de forma más profunda las dimensiones del fenómeno de estudio.

De hecho, las cuatro fases de la propia investigación (contraste inicial de expertos, cuestionario, estudio de casos en profundidad y grupo de discusión) se diseñaron con la triangulación metodológica en mente en aras de aumentar la fiabilidad y consistencia de las conclusiones como consecuencia del enfrentamiento entre métodos y fuentes. Con esto, la triangulación -necesaria para producir el conocimiento gracias a la interpretación- se erigió también como una estrategia para añadir amplitud, profundidad (Fielding, 2012) y más objetividad al análisis.

En definitiva, el análisis final -hasta ahora se trataba de análisis parciales donde se procesaron mentalmente muchas ideas y hechos durante la recopilación de los datos (McMillan y Schumacher, 2005)- se construyó bajo el sustento de una idea de triangulación integral. En esta se cruzaron los artefactos recopilados de los cuestionarios, las entrevistas, documentos primarios y notas de campo (triangulación de datos) que, a su vez, provenían de personas distintas (triangulación de fuentes), mediante diferentes técnicas de obtención de la información (triangulación de métodos), aplicadas en diferentes momentos del tiempo, y en base a esquemas teóricos variados (triangulación teórica).

El objetivo: no aferrarse a ningún supuesto preliminar (Flick, 2015). Durante todo este proceso fue de gran utilidad el apoyo asistido por ordenador con el software Atlas.ti (versión 8.4.4); la posibilidad de poder crear y apoyarse en representaciones gráficas como los diagramas, gráficos, redes de códigos, nubes de palabras, etc., facilitó sin duda la comparación constante y la búsqueda de patrones comunes o disimilares para la interpretación y comprensión del fenómeno.

Ilustración 30.
Proceso de triangulación y análisis.



Fuente: elaboración propia.

6. ESTRATEGIAS DE VALIDEZ

La interpretación y comprensión del fenómeno, así como poder dar respuesta a todas las preguntas de la investigación establecidas desde un inicio, requirieron planificar cuidadosamente todos los procedimientos metodológicos con el fin de dotar de validez a un estudio formado por diferentes etapas que se suponen en sincronía. Su calidad es consecuencia del rigor con el que se planteen las diferentes fases y, por ello, se consideró oportuno guiarse por los cuatro pilares fijados por Spencer y colegas citados en Flick (2015; p. 46) de cara a alcanzar este objetivo:

1. Contribuir a promover un conocimiento o un modo de comprender más amplios.
2. Tener un diseño defendible proporcionando una estrategia de investigación que pueda estudiar las preguntas de evaluación planteadas.
3. Ser rigurosa en su realización, mediante la recogida, el análisis y la interpretación sistemáticos y transparentes de los datos cualitativos.
4. Ser creíble en sus afirmaciones, ofreciendo argumentos fundados y plausibles sobre la significación de los datos generados.

Para otorgar de toda esta solidez al estudio fue necesario llevar a cabo estrategias más concretas, tomándose decisiones en relación con la idoneidad de los métodos y procedimientos elegidos. Esto se efectuó siguiendo los criterios y técnicas de Guba y Lincoln (1994) de valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad, intentando responder a preguntas como ¿esta metodología responderá a todas las preguntas de investigación? ¿es factible? ¿quedan bien definidas cada una de sus partes y son mostradas con transparencia? ¿garantiza esta metodología el rigor del trabajo? A continuación, se muestra una tabla con todas las estrategias empleadas a lo largo del proceso metodológico:

Tabla 39.
Criterios para la calidad y validez del estudio.

| CRITERIO | CARACTERÍSTICAS | ESTRATEGIA | APLICACIÓN |
|------------------------|---|---|---|
| Valor de verdad | Hallazgos reconocidos como reales o verdaderos por las personas que participaron en el estudio. | Juicio crítico de expertos | Directores de tesis, expertos y lectores externos. |
| | | Triangulación | De datos, fuentes, métodos y teorías. |
| | | Recogida de material | Durante la investigación: transcripciones, notas de campo y memorándum. |
| | | Validación comunicativa de los miembros | Envío de transcripciones para validar la información, consentimiento informado. |
| | | Adecuación referencial | Revisiones periódicas del proceso. |
| Aplicabilidad | Posibilidad de transferir los resultados de la investigación a otros contextos. | Muestreo teórico | Sustento teórico de los resultados. |
| | | Recogida completa de información | Diario de investigación, notas de campo, anexos, etc. |
| | | Descripciones extensas | Contextualización profunda. |
| Consistencia | Asegurar la estabilidad de los datos recogidos y analizados. | Solapamiento de métodos | Triangulación metodológica. |
| | | Pistas de revisión | Cuadernos de campo, memorándum y mapas de trazabilidad. |

| CRITERIO | CARACTERÍSTICAS | ESTRATEGIA | APLICACIÓN |
|--------------------|--|--|--|
| Neutralidad | Garantía de veracidad de las descripciones realizadas por los participantes. | Validez de instrumentos | Cuestionario validado por expertos. |
| | | Observadores externos | Expertos y directores de tesis. |
| | | Inducción analítica | Análisis e incorporación de “casos desviados” para introducir diversidad de datos. |
| | | Transparencia | Aportación de evidencias. |
| | | Triangulación | De datos, fuentes, métodos y teorías. |
| | Confirmabilidad | Directores de tesis, expertos y lectores externos. | |
| | Reflexión | Diario de investigación, contraste en tutorías, revisión constante con directores de la tesis. | |

Fuente: elaboración propia.

Una investigación cualitativa como la que aquí se describe reconoce la subjetividad de las personas al formar parte integral de todo el fenómeno de estudio; ello significó “no perder de vista que las ideologías, identidad y los elementos culturales impregnaron toda la fase de investigación” (Noreña et al., 2012; p. 269). Pero no únicamente en términos de validez o consistencia de los datos obtenidos, sino especialmente de ética. Todas las interacciones sociales, compromisos o colaboraciones que fueron requeridas se desarrollaron teniendo un cuidado estricto en lo que a esta dimensión se refiere, y con la responsabilidad como eje vertebrador del proceso metodológico: respeto a las personas y su intimidad, confidencialidad o el consentimiento informado son solo algunos ejemplos.

Cuarta Parte

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. Introducción
2. Análisis y discusión
3. Conclusiones
4. Limitaciones
5. Prospectiva

1. INTRODUCCIÓN

En las siguientes páginas se presentan los resultados del estudio y su discusión teórica. Están estructurados a partir de las dimensiones de investigación establecidas anteriormente como base -y que representan factores influyentes en la calidad y la eficacia de estos procesos-, y pretenden acercar al lector/a a un alto nivel de conocimiento sobre el modo en que se gestionan los relevos directivos en las escuelas públicas catalanas. Así, gracias a la triangulación de la información obtenida en las cuatro fases del estudio se revelan una serie de conclusiones que, a su vez, ejercen de antesala para el planteamiento de mejoras organizativas que se describen en el capítulo final. Por supuesto, también se dará buena cuenta de todas aquellas limitaciones y/o complicaciones que tuvo la investigación, así como la prospectiva del fenómeno de estudio.

2. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

a. Sobre la relevancia que se otorga al proceso

“A mí me parece que el relevo directivo (...) en líneas generales no está adecuadamente abordado (...). Hay una tendencia a no hacer un traspaso suficientemente bien hecho, suficientemente extenso, traspasando a las nuevas personas responsables cuáles son las temáticas que están en la agenda en ese momento, qué cosas hay pendientes, cuáles hay resueltas, cuál es el estado de la cuestión de la organización que traspasas, etc. Yo creo que debería formar parte de un cambio cultural”.

Participante 3 – Profesor de Facultad de Educación (GdD)

Se espera que un proceso como el relevo en la dirección de los centros esté caracterizado por una serie de garantías en términos de responsabilidad, planificación, comunicación, organización, seguimiento y acogida. Ello pondría de manifiesto que el nivel de relevancia que se ha otorgado a la transición directiva no es solo adecuado, sino también ejemplar. Por supuesto, esto debería correr a cuenta de la organización de las personas, los centros y las autoridades que los supervisan. No obstante, parece que el fenómeno solo pueda ser interpretado -hoy en día- en clave cultural: la implicación de los protagonistas principales parece determinar en gran medida la efectividad del proceso, generando un impacto -positivo o negativo- que puede reverberar en la totalidad de las dimensiones de la escuela.

Por tanto, la pregunta clave es: ¿se considera el relevo como una mera firma de credenciales o como un proceso organizativo que requiere de toda solidez, coherencia y compromiso institucionales para no hacer tambalear su estructura? Aún mejor; ¿qué contestarían a esta pregunta los equipos directivos salientes -por cierto, principales conocedores de la realidad directiva para los noveles-, los representantes de la Administración -muchos de ellos, antiguos directores/as- o el resto de la comunidad educativa?

Es obvio que los más interesados en que se haga un buen relevo directivo son los miembros del equipo entrante -y así lo manifiestan la mayoría de los participantes en el estudio-. Las complicaciones inherentes en la propia función directiva -donde la experiencia previa, la capacidad de liderazgo, la calidad de los cursos de formación o el apoyo de la Administración tienen una trascendencia vital- se pueden acentuar *per se* si a ello se le añade un ineficiente traspaso de cargo e información. Por tanto, es justo suponer que la gestión del proceso les inquieta sobremanera, especialmente para aquellos que ya han vivido un relevo directivo en sus propias carnes -como directivos o docentes, o como implicados u observadores- y son conocedores de su impacto, así como de la necesidad de planificarlo como es debido, independientemente de cual sea el contexto relacional, electoral o temporal que, de alguna manera, suele acabar determinando sus características.

“Yo he vivido dos relevos antes de este. (...) Aquella dirección hizo un relevo a otra dirección con cero información. Cero. Es decir, son direcciones que se van de mala gana, medio obligadas, y entonces el traspaso se convierte en: aquí tienes esta carpeta, esta otra, esta otra... y que vaya bien. Adiós.”.

Director Escuela Naranja (ENT-CAS-3)

Quizá no exista mejor forma de entender qué prioridad se da a este proceso que preguntando a los equipos entrantes. ¿Qué opinaron, pues, en cuanto al nivel de importancia que su centro educativo otorgó al proceso de transición? La opinión de 111 de los nuevos directores/as para el curso 2018-2019 que participaron en el cuestionario de la primera fase del estudio fue que en la mayoría de los casos (57,6%), se dio al proceso la importancia que merecía. Casi un 20% de participantes no se manifestó claramente ni en un sentido ni en otro, mientras que para un 22,5% de ninguna manera se atendió el proceso como debiera.

Estos resultados fueron algo peores al tenerse en cuenta únicamente a los nuevos directores/as que no tenían experiencia previa y, por tanto, no podían salir de los equipos predecesores (algo que previsiblemente hubiera facilitado la transición)⁴⁹: las opiniones negativas -el centro no dio al proceso la importancia que merecía- ascendieron a un 27,5%, mientras que las positivas descendieron al 50%. Sin caer en un pesimismo excesivo, estos datos están lejos de ser tranquilizadores, pues el porcentaje fue suficientemente alto como para ser tenido en cuenta.

Gráfico 7.

Pregunta 36 del cuestionario en Escala Likert⁵⁰: “Creo que desde el centro educativo se dio al proceso la importancia que merecía”.



Fuente: elaboración propia.

No hay que olvidar que se trata de un cambio en el equipo directivo de un centro educativo; pocas cosas –a nivel organizativo- deberían ser más importantes que ello, pues de la adaptación de sus nuevos miembros dependerá en gran medida la consecución de los objetivos propuestos en el proyecto de dirección e incluso en proyecto educativo del centro. De hecho, parece poco coherente que se dediquen más esfuerzos y coordinación a un plan de acogida para los nuevos maestros/as que, a la planificación para la entrada de un nuevo equipo directivo, como sucedió en varios de los casos que se han analizado en este estudio.

⁴⁹ De este punto en adelante se seguirá realizando la misma comparación al considerarse esencial la aportación de aquellos nuevos directivos que accedieron al cargo sin pasar por ningún equipo previamente. En el tercer capítulo (“c”) se describirán todos aquellos aspectos relacionados con la formación y la experiencia previa de la muestra.

⁵⁰ Siendo 0 “totalmente desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”.

Ahondando en las particularidades de los siete casos de relevo directivo estudiados en profundidad, aparecieron situaciones en las que este proceso no se dejó a la improvisación, como en el caso de la Escuela Blanca, la Escuela Verde o la Escuela Azul.

No obstante, merece especial atención el que se llevó a cabo en la Escuela Naranja, no solo por la efectividad del proceso sino por la importancia que se dio a su planificación desde el primer momento. Incluso con la dificultad añadida de tratarse de un candidato externo el que se incorporaría al centro como nuevo director, se llevaron a cabo reuniones semanales previas, contactos constantes, presentaciones a toda la comunidad educativa, la participación del candidato con voz pero sin voto en las sesiones de claustro y/o consejo escolar antes de ser nombrado, la planificación conjunta de las plantillas para el curso siguiente o la redacción colaborativa del nuevo proyecto de dirección con los antiguos responsables de la jefatura de estudios y secretaría.

Estos son solo algunos ejemplos de la profesionalidad y decoro con los cuales se gestionó el proceso: un claro ejemplo -vale la pena no olvidarlo- de que a nivel micro - las personas implicadas- e intermedio -la escuela- se pueden dar las condiciones, la autonomía y los recursos necesarios para poder gestionar el proceso de modo eficiente, si es que existe el compromiso.

“Desde el momento en que se interesó en presentar proyecto en esta escuela, nos pusimos los tres. Sobre todo, la directora que estaba hace dos cursos, a hacerle un poco el traspaso de información. Todas creíamos que era algo muy importante como escuela (...). Entonces, estuvimos el curso anterior informándole de todo lo relacionado con la escuela, haciéndole el traspaso de información, implicándolo también... Tenía que presentar el proyecto de dirección y lo hicimos en común entre nosotros y el claustro, y la verdad que lo valoramos de forma muy positiva. Y fue asistiendo como todos en el claustro, en el consejo escolar (...) ¡y él vivía en Extremadura en ese momento!”.

Jefa de Estudios Escuela Naranja (ENT-CAS-3.2)

Lamentablemente, no todas las escuelas -y las personas implicadas- dieron esta importancia al proceso y, como consecuencia, sus relevos directivos acabaron presentando signos de dejadez, indolencia, improvisación o incluso boicot, provocando que el nuevo equipo directivo tomase el cargo de forma efectiva (o no) mucho más tarde de lo que hubiera sido posible y deseable.

En la Escuela Roja, por ejemplo, el traspaso directivo se dejó para los últimos días de curso; algunas sesiones de pocas horas mientras la futura directora estaba sumergida en su horario de tutora de grupo, a la vez que realizaba el curso de formación para el ejercicio de la función directiva a casi dos horas de la escuela, imposibilitando todo ello que pudiera absorber toda la información de un traspaso en condiciones. Tanto en este caso, ejemplar en un sentido negativo, como en otros como el de la Escuela Amarilla o la Escuela Púrpura, permiten atisbar de forma clara aquellos aspectos que pueden ser determinantes para entender qué significa “no otorgar al proceso la relevancia que merece”.

Esto es: no anticipar la planificación del traspaso, no hacer partícipes a diferentes representantes de la comunidad educativa, improvisar las sesiones que se le dedicarán a los nuevos miembros, la información que se compartirá y el formato en que se entregará la documentación, no realizar un seguimiento del proceso o rehusar llevar a cabo una evaluación de este en aras de establecer unas pautas de mejora para las futuras transiciones directivas.

Si bien los resultados del cuestionario y los casos analizados en profundidad pudieron dar ciertas pistas en lo que a la implicación de los equipos directivos salientes se refiere -y esto se analizará en profundidad en un capítulo posterior- era igualmente importante conocer la atención, importancia y esfuerzos que desde la Administración se prestó a estas transiciones directivas. ¿Podría decirse que buena parte de lo que sucedió en los centros fue el resultado directo del modo en que estos últimos perciben el proceso?

“Hay tránsitos muy permeables en los cuales el acto de relevo no se realiza apenas porque [el conocimiento] está muy empapado ya. Entonces, que no haya relevo no quiere decir que sea algo negativo. (...) Hay relevos que se hacen en la cafetería y son igualmente válidos (...) La gente que deja el cargo y realmente se requiere un relevo, pero no se hace, este es el perfil más peligroso”.

Participante 2 – Inspector (GdD)

Para empezar, en la formación de dirección que ofreció la *Subdirecció General de la Funció Directiva de Centres Docents* para los nuevos directores y directoras del curso 2018-2019 -aunque también en las formaciones actuales- el relevo directivo solo se mencionaba y tiene un espacio en las sesiones que corresponden a la gestión económica. Esto es relevante.

Parece que, a ojos del *Departament d'Educació*, lo único que importaba en la transición directiva es el traspaso de lo que ellos llaman “la carpeta más sensible”: la liquidación económica del ejercicio correspondiente.

“Fuera de este relevo [el que sin ir más lejos te puede llevar a la cárcel], el otro relevo, el pedagógico, el cultural, de la institución, no se hace tanto”.

Participante 2 – Inspector (GdD)

No obstante, algunos Servicios Territoriales -algunos porque, como ellos mismos manifestaron, desconocían si el resto lo llevaba a cabo- mostraban cierta iniciativa para avisar a los centros 15 días antes de que se efectuara el relevo oficial mediante una carta en la que se les recordaba que debían presentar el “acta de traspaso de la gestión operativa” y la “declaración responsable del director o directora saliente”, además de la correspondiente acta de traspaso de la gestión económica (ver Anexo 14). Pero era insuficiente y muchos de ellos lo reconocían:

“Yo creo que el relevo seguramente es un tema muy importante, como dices, y que seguramente se le debería dar más importancia. Con las diferentes facetas que pueda tener cuando hablamos de relevo: hay una parte que quizá es más operativa, más del día a día, el traspaso de cuentas, el traspaso de todo este tipo de cosas mínimas, y después, otro tipo de cuestiones”.

Representante Subdirección General de la Inspección de Educación (ENT-EXP-3)

“Es un problema de nuestro sistema educativo. (...) Para el mismo Departament d'Ensenyament no hay relevo, hay substitución. De uno por otro”.

Representante AXIA (ENT-EXP-4)

“Yo creo que (...) es un proceso funcional y establecido, como una fábrica. Se tiene que hacer, y se hace, pero ya está. No sé si se da realmente la importancia pedagógica, metodológica y organizativa que ha de tener un relevo en la dirección”.

Participante 5 – Director (GdD)

¿Por qué motivo se desatendió, pues, este proceso? Tanto los propios equipos directivos noveles como otros cargos entrevistados del *Departament* apuntaron a una misma causa: el exceso de confianza -por parte de la Administración- en la profesionalidad y responsabilidad de las personas. Bajo el paraguas de esta presunción -incierta por definición- se dieron por hechas una serie de actitudes por parte de los responsables que no siempre se llevan a cabo.

Y esto pudo poner en peligro la inmersión de los equipos en su primer año de mandato y, por qué no, su motivación y voluntad de continuar en el cargo.

“Supongo que también es una confianza extrema en la humanidad de los claustros y los equipos directivos. Como por norma general las cosas tiran y funcionan y los profesores somos un poco así de coger las riendas y tirar... Pues hay mucha confianza en que las cosas saldrán. Pero bueno, a veces salen mejor y otras no salen tan bien”.

Jefa de Estudios Escuela Naranja (ENT-CAS-3.2)

“No sé si son muy conscientes, de verdad. Yo creo que no. Por lo que te digo. Se da tanto por hecho que se hará bien [el traspaso] que ni se lo plantean”.

Maestra Escuela Roja (ENT-CAS-4.2)

En definitiva, no se consideró necesario prestar mayor atención al proceso porque se esperaba que el personal de los centros fuera tan honesto, responsable y profesional como de costumbre. Pero esta conjetura sugiere varias interpretaciones. La primera es que se desconocía u obviaba por completo la realidad exclusiva de cada centro y de las personas que en ellos trabajaban. La segunda es que se planteó este proceso -sin ningún tipo de disimulo- como un mero trámite (lo que la anterior participante que representaba a AXIA mencionó como “substitución”). La tercera y última tiene que ver con que se ignoró la capacidad de impacto que pudiera tener una mala gestión del relevo en las operaciones del centro, en las relaciones de sus profesionales, y quién sabe si en el alumnado. Todo ello, a pesar de que un buen número de personas dentro del *Departament d’Educació* tenía una dilatada experiencia en algún cargo directivo dentro de la escuela pública.

En cuanto a la opinión del resto de la comunidad educativa -PAS, miembros de las AFA, etc.- en relación con la importancia de estos procesos, la escasa muestra de participantes de este tipo -y de calidad en sus aportaciones- no permitió establecer ninguna tendencia o conclusión. En todo caso, estos participantes incidieron en “la importancia del proceso (la correcta gestión del relevo directivo) a pesar de no haber reflexionado nunca sobre ello” (quizá sesgados por el propio interés del estudio), pero dejando a la presumible implicación de los equipos directivos el peso de toda su gestión.

b. Sobre la dimensión temporal del relevo directivo

Otro de los factores clave para entender la gestión de los relevos directivos, así como su propio resultado en términos de efectividad, es la dimensión temporal del proceso. El tiempo tiene muchas y variadas implicaciones en las características del proceso: por el momento en que el equipo directivo comunica (de modo formal y/o informal) si se presentará o no a un nuevo mandato una vez finalizado el actual, por la fecha de las disposiciones burocráticas que determinan las diferentes fases del concurso de selección (presentación de candidaturas, periodo electoral, formación al candidato seleccionado, etc.), por las particularidades del momento del curso académico en las que debe llevarse a cabo la transición directiva, por la capacidad de antelación, planificación y maniobra que las disposiciones legales permiten a sus protagonistas (o con la que ellos mismos deciden actuar), o por la cantidad de tiempo que se puede dedicar al traspaso de información.

Evidentemente, una mala distribución, gestión u organización del factor temporal puede no solo suponer una multiplicación del nivel de estrés de los equipos directivos entrantes -especialmente en el caso de los noveles- sino que puede poner en riesgo toda la transición y la calidad de las operaciones durante su periodo de inmersión. Estos son los principales motivos por los cuales se consideró sobradamente importante esta dimensión de estudio, y vienen de la mano de preguntas como: ¿el calendario de las disposiciones legales facilitó la planificación del relevo directivo? ¿hubo tiempo suficiente para realizar un buen traspaso de información?

“A las direcciones se les pide en el mes de noviembre (finales) -a aquellas direcciones que tienen un nombramiento de 4 años y que finalizará en julio de ese año-, se les pide si tienen intención de renovar el mandato o no. Y eso se les pide a efectos de sacar la vacante a concurso. Evidentemente si es un director extraordinario ya no se le pregunta porque la vacante saldrá a concurso. Pero si finaliza sí se le pregunta: ¿Usted tiene intención de finalizar o renovar? Esto después estará condicionado por la evaluación, por la presentación del nuevo proyecto (...).”

Representante Subdirección General de la Inspección de Educación (ENT-EXP-3)

Es probable que algunos equipos directivos comenten de forma transparente e informal al resto de la comunidad educativa su decisión de no renovar al final del mandato de cuatro años, mucho antes de que lo comuniquen oficialmente al Departament d'Educació.

Este fue el caso de la Escuela Roja, donde la antigua directora advirtió nada más empezar su último año que no volvería a presentarse para renovar el mandato. Con ello, la transición directiva se gestionaría de forma natural según los plazos y disposiciones establecidos por la Administración, y que se describirán más adelante. No obstante, los motivos para no continuar en el cargo, pueden ser otros y quizás provocar un cambio mucho más brusco en el relevo directivo debido al acortamiento de los tiempos necesarios para su gestión.

“Sí, sobre todo pasa con las jubilaciones o con las dimisiones. Algun director puede decidir en febrero, mayo o junio que se va a jubilar. Evidentemente aquí se tiene que correr para buscar un relevo para el siguiente año. O que por circunstancias extraordinarias o personales -siempre hay situaciones diversas que pueden producirse- un director dimite por alguna situación determinada y anuncia que no continuará. Evidentemente en estos casos se precipita la búsqueda de relevo”.

Representante Subdirección General de la Inspección de Educación (ENT-EXP-3)

“No se ha hecho ningún relevo ya que se produjo una situación excepcional: la directora tuvo que renunciar por motivos de salud a mediados de julio del 2018 y me nombraron de forma extraordinario durante un año a finales de julio. No ha sido posible realizar ningún tipo de traspaso”.

Participante anónimo (CUEST-RES)

Por tanto, también en estos casos puede darse que la comunicación de discontinuidad por parte del equipo directivo se ejecute con antelación suficiente o, por el contrario, de forma más repentina, determinando en gran medida la calidad en la gestión de la posterior transición directiva. En la Escuela Blanca, por ejemplo, la directora comunicó en abril (finales del penúltimo año de mandato) que en noviembre se jubilaría (principios de su último curso académico). Desde el mismo día que anunció su futura salida empezaron a llevar a cabo voluntariamente la gestión del relevo y más tarde el traspaso de información, demostrando todos los implicados una gran responsabilidad y dedicación en el proceso.

Algo similar sucedió en la Escuela Verde, también por jubilación, donde la premura en la comunicación, la participación de la directora saliente y el hecho de que se mantuviera al resto del equipo en la nueva configuración directiva facilitaron sobremanera la gestión de la transición. En la Escuela Azul, el director incluso retrasó su fecha de jubilación (de marzo a junio) con tal de facilitar un traspaso de información de garantías al equipo directivo que lo supliría.

En cambio, en la Escuela Amarilla (y de forma casi idéntica en la Escuela Púrpura) el equipo directivo decidió no continuar al final de su primer año de mandato, de modo que desde la Administración tuvieron que convencer a una directora externa (en el caso de la Amarilla nadie quería tomar el relevo) para tomar el cargo un 1 de julio, sin conocer la escuela y sin poder conocer a nadie hasta finales de agosto.

De todo ello se infiere que, en estas situaciones imprevistas, de nuevo, la implicación de los protagonistas fue determinante para el éxito del proceso y, por otro lado que, ante estos casos repentinos de discontinuidad de los equipos directivos, la Administración perdía buena parte de su control del factor temporal para facilitar las transiciones directivas, si es que en algún momento lo consideró. Pero... ¿y en las situaciones en las que sí lo tenía?

En aquellos casos en los que se dio una finalización de mandato de modo natural, tras contactar con las escuelas -normalmente en el mes de noviembre- y registrar todas aquellas que entrarían a concurso con vacante para acceder a la dirección, el Departament d'Educació publica cada año en el *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC)* una resolución en la que se establecen las bases de la convocatoria del concurso, así como los diferentes centros educativos donde se abren vacantes. Para los casos descritos en este estudio se analizaron los relevos directivos de aquellos equipos que empezaron su primer año de mandato en el curso académico 2018-2019.

Dicha resolución se publicó en el número 7509 del DOGC el 1 de diciembre de 2017 (*RESOLUCIÓN ENS/2785/2017, de 28 de noviembre, de convocatoria de concurso de méritos para seleccionar el director o directora de diversos centros educativos dependientes del Departament d'Ensenyament*, (ver Anexo 1) y en ella se detalló la hoja de ruta de todo el proceso. Entre las fechas más importantes destacaban las siguientes:

Ilustración 31.

Calendario del proceso de selección del director/a para el curso 2018-2019.



Fuente: elaboración propia.

Una de las preguntas que habían introducido la necesidad de abordar esta dimensión de estudio es si este calendario facilitó la planificación de los relevos directivos, especialmente en términos de traspaso de información. Por lo pronto, se pudo concluir que aproximadamente en abril ya se conocía a la persona que previsiblemente asumiría la dirección a partir del 1 julio (aunque, si solo hay un candidato/a, puede incluso intuirse en febrero). Pero desde ese 13 de abril hasta el 1 de julio la escuela no se paró con el fin de planificar y gestionar el relevo. Antes todo lo contrario.

Tanto el equipo directivo saliente como el/la aspirante a dirección (que seguía siendo docente hasta el 1 de julio, excepciones aparte) estuvieron inmersos en sus respectivas tareas. Este último/a, después de varios meses compaginando las horas de docencia (y/o tutoría) con la presentación del proyecto de dirección y superar todo el periodo electoral con los requerimientos de la comisión de selección, vio como se le añadía (si no lo había cursado, no disponía de un equivalente o no tenía acreditación de directivo profesional docente) un curso específico de formación para el ejercicio de la dirección de 90 horas, de las cuales 64 son presenciales, en la última e intensa etapa final del curso.

El equipo directivo saliente, a su vez, estaba sumergido durante esas fechas en la preinscripción y matriculación del nuevo alumnado, la memoria anual, la previsión de plantilla para el curso siguiente, pruebas externas de competencias básicas, evaluaciones y festividades o excursiones, entre otras.

“Sí... yo el tema de aprendizaje, de traspasos de cosas fue más para cuando empecé a hacer el curso de dirección en abril. Antes no. Pero también es lo que te digo. Es muy difícil cuando estás inmerso en medio del curso. Es que claro, yo era tutora y tenía mis horas de clase así que tampoco teníamos mucho tiempo (...) Y claro, el relevo lo hizo ella cuándo lo necesitaba. No cuando yo lo necesitaba. Quizá yo lo hubiera hecho antes. Pero claro, yo era tutora y no podía decir cuándo hago o no hago el relevo”.

Directora Escuela Roja (ENT-CAS-4)

Encontrar un punto de unión y coordinación entre ambos cargos para efectuar una correcta transición directiva no se intuía fácil ni accesible. Y mucho menos si el/la aspirante a la dirección provenía de fuera del centro. La implicación de los equipos salientes es vital para poder trabajar conjuntamente la planificación del siguiente curso con los equipos entrantes, algo que quizás no gozó de la atención que merecía a pesar de la importancia vital que acarrea para los nuevos equipos. Porque es de sentido común que participen en la organización de su propio mandato:

“Hay decisiones [durante abril-junio] que son realmente muy importantes, cosas más pedagógicas, decisiones de cosas que se harán el año que viene, planes [inaudible], proyectos... y el que entra debe haber participado, debe saber qué pasa”.

Participante 1 – Representante de Subdirección General
de Ordenación Curricular del Departament d’Educació
(GdD)

No obstante, la realidad era que el 30 de junio el equipo directivo saliente finalizaba su mandato, y el 1 de julio, el entrante lo estrenaba. Lo ideal sería que este brusco “cambio de sillones” viniera precedido de una planificación de transición suave en la que su organización se rigiese por la seriedad e importancia que realmente merece el proceso.

“A partir del 1 de julio el trabajo es brutal... y bueno, puede haber mucha voluntad, pero también mucha dificultad”.

**Participante 1 – Representante de Subdirección General
de Ordenación Curricular del Departament d’Educació
(GdD)**

“El día 1 de julio eres director, pero el 30 de junio eres maestro. El 30 de junio no eres nadie. No puedes. Imagínate, todo el tema de la definición de perfiles y propuesta de plantillas para el curso siguiente: tú, que serán tu plantilla que tú gestionarás como nuevo director, te las firma el director que se va. Y hay directores salientes que te dicen ‘sentémonos y hágámoslo juntos’ y otros que no te dejan entrar por la puerta hasta que no es día 1 de julio. Esta es una situación que... está en juego la plantilla que yo voy a dirigir. Por tanto, si ya se ha pasado el proceso de selección, que se acostumbra a hacer en el mes de abril, ya están las comisiones de selección, las propuestas de nombramiento ya están encima de la mesa de Servicios Territoriales... Pues en este momento, en este momento de transición, en este momento es cuando se debería hacer el traspaso: desde abril al 1 de julio. Este es un buen momento de traspaso. Pero claro, esto quiere decir que esa persona debe tener unas condiciones laborales para poder estar al lado del director que se va y alguien debe atender sus alumnos. Y esto la administración no lo contempla”.

Representante AXIA (ENT-EXP-4)

Dicho esto, la respuesta a la pregunta de si el calendario propuesto por la Administración facilitó el proceso de transición directiva seguramente sea un “depende, si desde la Administración facilitaron recursos para ello”. Como ha podido verse, existieron diferentes inconvenientes de peso que, de hecho, obstaculizaron la tarea: el poco tiempo disponible y el momento del curso académico en que específicamente se desarrolló ese poco tiempo. Todo ello pudo contribuir no solo a complicar la efectividad del relevo sino también a aumentar el desgaste añadido del proceso electoral (personal y quizás relacional) y el estrés ocasionado por la sensación de escasez de tiempo para recibir y absorber toda la información del traspaso.

Esto, no obstante, no quiere decir que se trate de una misión imposible, pues en algunos centros analizados en la segunda fase del estudio se pudo hacer frente a todo lo anteriormente mencionado con éxito. Un ejemplo de ello es, de nuevo, la gestión que se llevó a cabo en la Escuela Naranja:

“La dirección hacia el cierre del curso, pero yo lo estaba abriendo. O sea, uno hacía el cierre de un proceso o mandato y el otro lo estaba iniciando. Pues en ese momento estábamos los dos: el que cierra y el que empieza. (...) Estábamos haciendo una transición, un traspaso. Este traspaso quiere decir: estamos valorando lo que es del curso pasado, pero además estamos pensando en el futuro. Entonces, todas estas reuniones que eran de final de curso (...), en todas, estabamos las dos directivas: la que se iba y la que comenzaba”.

Director Escuela Naranja (ENT-CAS-3)

“Si está suficientemente pautado el tiempo es suficiente. Sin duda. Podría ser otro, y podría ser en mejor época del año, pero bueno... (...) Yo creo que el tiempo es suficiente y si se hace de una manera planificada y con un poco de sensatez, se puede hacer (...) Lo que quiero decir es que si se dan las condiciones y forma parte del hábito y de la cultura, no se necesitaría mucho tiempo para instaurarlo”.

Participante 3 – Profesor de Facultad de Educación (GdD)

Con todo, el calendario propuesto por la Administración para la selección del nuevo equipo directivo pareció no ser especialmente ventajoso para la planificación de estos relevos. Quedaría por dilucidar, por tanto, si bajo estas limitaciones hubo tiempo suficiente para efectuar un traspaso de información de garantías durante esos dos meses y medio, desde que se confirmaron los/las aspirantes seleccionados hasta que tomaron el cargo de forma oficial (siempre desde el punto de vista de un nuevo directivo sin experiencia previa). ¿Fue realmente factible realizar un traspaso durante poco más de dos meses de -como mínimo, en circunstancias naturales- un mandato con un proyecto de 4 años?

“Si están en el mismo centro las personas, creo que sí es un tiempo suficiente. Tampoco maravilloso, pero sí suficiente. Pero si tú estás en un centro y la otra persona en otro... ya solo por el hecho de poderte encontrar...”.

Participante 4 – Directora (GdD)

De los siete casos estudiados en profundidad en la segunda fase del estudio, los equipos directivos de dos de esos centros expusieron que sí hay tiempo suficiente para gestionar el relevo, siempre y cuando exista voluntad por parte de los implicados y se le dediquen muchas horas extra. Por el contrario, los directivos de los otros cinco casos manifestaron que no hay tiempo suficiente para gestionar el relevo:

“Si hubiera sido un equipo directivo que empieza todo de cero, sinceramente, creo que me hubiera hundido en la miseria. Me hubiera salido por la tenacidad que uno tiene, pero me hubiera supuesto un trabajo, un sobreesfuerzo, pero... es que no puedo ni valorarlo”.

Secretaria Escuela Blanca (ENT-CAS-1)

“Con toda la buena voluntad eh, pero es inasumible. Claro, ella te lo explica con todos sus años de experiencia, pero a mi me suena a chino. Me sonaba a chino. Puse todas mis orejas y toda mi buena intención, pero me sonaba a chino. Me iba apuntando lo que consideraba oportuno pero lo que me parecía importante en ese momento luego no lo era. (...) O sea, aún estás intentando asumir que te cambiarás de rol y te bombardean con información... que dices: puff. Y ya no te cuento cuando te empiezan a hablar de las aplicaciones del departamento, que entonces ya lo quieres dejar estar (...) Mentalmente, o racionalmente, lo que diría es que se tiene que hacer con más tiempo, con más previsión, con más calma. Poder asimilarlo. Poder ir aprendiendo”.

Directora Escuela Roja (ENT-CAS-4)

También se manifestaron en esta línea algunos de los participantes del cuestionario de la primera fase del estudio, en una de sus preguntas abiertas:

“Para nosotros la dificultad más grande fue la falta de tiempo para la formación, la planificación y la valoración. El desarrollo de las tareas habituales en la Jefatura de Estudios y las clases durante la transición resultó muy estresante”.

Participante anónimo (CUEST-RES)

“El traspaso es difícil cuando todo el mundo tiene las mismas horas lectivas, además del Proyecto de Dirección”.

Participante anónimo (CUEST-RES)

Por tanto, parece justo sentenciar que quizá, en términos generales, el calendario organizado por la Administración tampoco facilitase en exceso el adecuado traspaso de información que requieren los nuevos equipos directivos para poder ejercer su labor de forma efectiva. Esta afirmación invita a reflexionar si realmente existe una mejor forma de gestionar toda esta dimensión temporal del proceso, pues quizá no la haya.

Aunque más adelante se tratará de forma específica el apoyo que recibieron los nuevos equipos directivos por parte de la Administración para gestionar este proceso, así como las propuestas de mejora que los primeros expresaron en aras de mejorar este importante factor, la realidad es que, a pesar de que en abril ya se conocía el previsible relevo para los centros, no fue hasta mediados de junio cuando aparecieron los *Serveis Territorials* para recordar todas las tareas de traspaso que debían realizarse antes del 30 del mismo mes. De modo que, dadas las limitaciones temporales del proceso propuestas por la Administración, quizá debieran facilitarse mayores recursos y un seguimiento más intenso del traspaso de información previo al nombramiento oficial del nuevo equipo directivo.

c. Sobre la formación -y experiencia previa- para el ejercicio efectivo del cargo

“Direcciones en la luna no hay muchas... Perdidas yo no veo. No hay”.

Participante 2 - Inspector (GdD)

Más allá de la evidente necesidad de recibir un adecuado traspaso de información que permita al nuevo equipo directivo ubicar las líneas maestras de la organización de la escuela, así como su planificación operativa y estratégica, es de imperante obligación que este reciba -si no tiene experiencia previa en cargos directivos- una completa formación con el fin de estar preparado para llevar a cabo su nueva labor de forma efectiva y autónoma. Indiscutiblemente servirán como base y ayuda todos sus años de experiencia como docente en la escuela pública y, en particular, en el mismo centro donde ha sido nombrado para ejercer el liderazgo educativo.

Este último punto no es solo importante por las evidentes ventajas que supone conocer la comunidad educativa que engloba el centro (relaciones, idiosincrasias, alumnado, claustro, etc.) que, sin duda, facilitarían la transición directiva, sino también por el hecho de haber formado parte de un recorrido pedagógico y de gestión cuyas características (estampadas en las diferentes memorias anuales) serán bien conocidas por el nuevo equipo que tome las riendas. En este estudio, los participantes del cuestionario de la primera fase atesoraban una experiencia media de 18 años impartiendo docencia en centros públicos (18,7, n=111), mientras que el promedio de antigüedad en el centro donde empezaron a ejercer la dirección era de 9,5 años (n=110).

No obstante, en lo que a formación se refiere, una de las variables más determinantes a la hora de facilitar la transición entre equipos directivos y la inmersión en el cargo de aquellos que toman el relevo, es el hecho de poseer experiencia previa en cualquiera de los diferentes cargos directivos; dirección, jefatura de estudios y/o secretaría.

Esta experiencia significa conocer de primera mano la realidad del día a día de la función directiva; sus tareas (especialmente el recorrido cíclico en el cual se presentan a lo largo del curso académico), la normativa, las diferentes gestiones económicas, las relaciones, una mayor capacidad de resolución de problemas y conflictos, la anticipación y planificación, etc.

“Una gran parte del traspaso depende de la voluntad de quien deja el cargo. Por parte de la Administración no hay mucho acompañamiento a no ser que lo busques o pregunes. La experiencia es la mejor formación - incluso más que la formación específica- si ya se ha tenido un cargo previo en un equipo directivo”.

Participante anónimo (CUEST-RES)

“Yo si no hubiera tenido experiencia directiva muy probablemente no hubiera cogido la dirección de este centro”.

Director Escuela Naranja (ENT-CAS-3)

“Sin experiencia directiva, solo con el curso de formación... No...”.

Directora Escuela Verde (ENT-CAS-5)

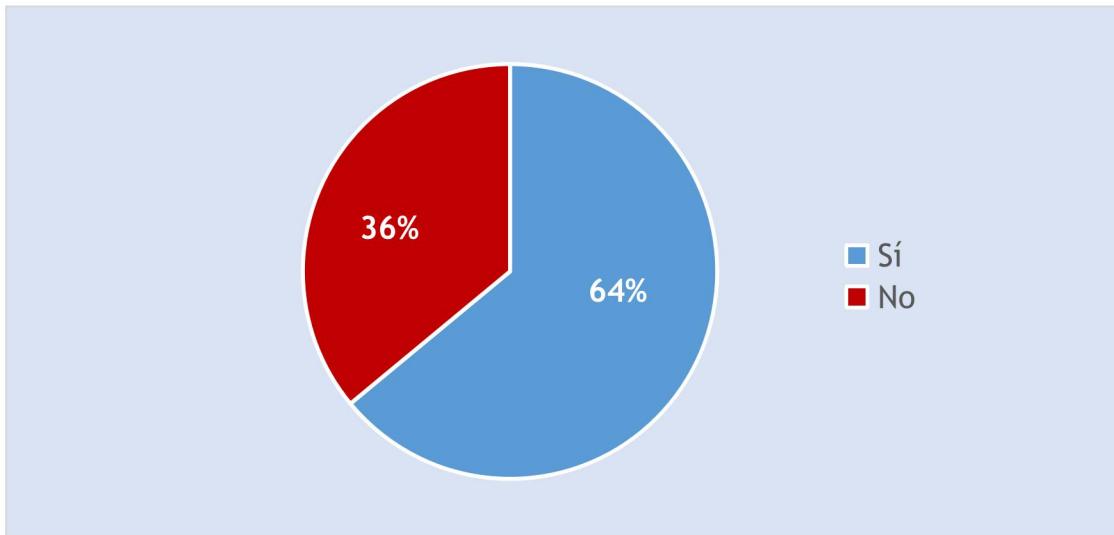
“Sí, sí... claro. Los que ya tienen experiencia directiva les es más fácil. Cualquier tipo de traspaso...”

Representante Inspección (ENT-EXP-2)

A este respecto, vale la pena destacar que, en el caso de los participantes del cuestionario de la primera fase de estudio, un amplio 64% manifestó haber formado parte de un equipo directivo con anterioridad, a diferencia del 36% restante que, previsiblemente, habrían vivido con más estrés e intensidad todo el proceso de relevo como consecuencia de su inexperiencia.

Gráfico 8.

Respuestas a pregunta 8 del cuestionario: “¿Tiene experiencia previa en cargos directivos?” (n=111).

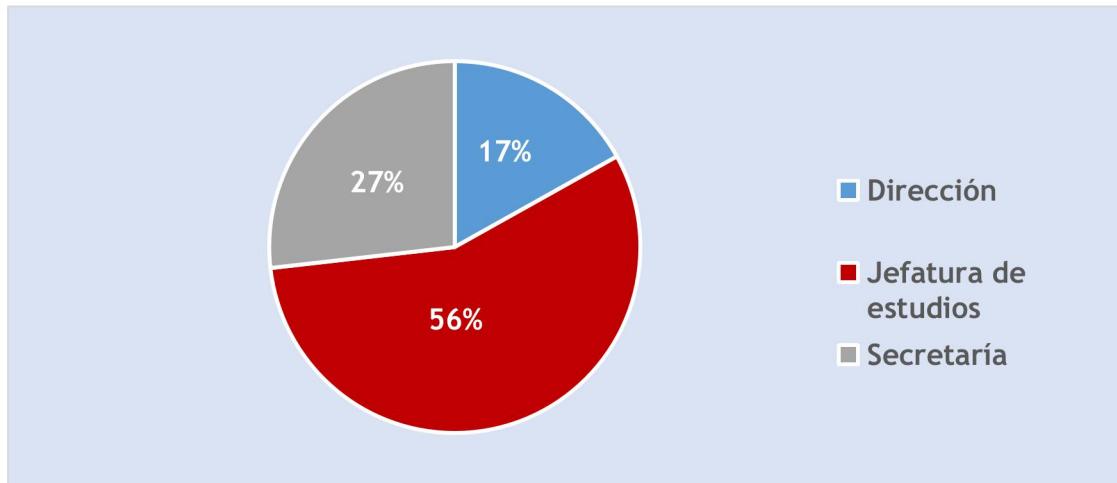


Fuente: elaboración propia.

De este 64% de la muestra de participantes que afirmaron tener experiencia previa en equipos directivos, la mayoría (56,3%) procedía de la jefatura de estudios, cumpliendo así lo que dentro del ámbito educativo se suele calificar como “relevo natural”, quizá una de las formas más plácidas de relevo directivo, donde es de esperar que apenas aparezcan conflictos y/o obstáculos para su adecuada gestión. El resto del porcentaje se completó con un 26,8% cuya procedencia era el cargo de secretaría, mientras que un 16,9% ya había ejercido la dirección en otros centros. Por supuesto, para los ejemplos de este último caso no habría que esperar grandes problemas de tipo técnico o rendimiento una vez accedido al cargo, si bien podrían encontrarse -como en el resto de las situaciones- con todas aquellas deficiencias susceptibles de aparecer tanto en el traspaso de información como en el relevo más institucional.

Gráfico 9.

Respuestas a pregunta 9 del cuestionario. “¿En qué cargo directivo tiene experiencia previa?” (n=71).



Fuente: elaboración propia.

Independientemente de la experiencia previa en cargos directivos, una de las preguntas fundamentales del cuestionario se centró en averiguar el tipo de formación (académica) que estos 111 participantes habían recibido en algún momento para el ejercicio de su función. Un 76,6% de la muestra había cursado una de las formaciones específicas para la dirección del *Departament d'Educació* pero, además (o exclusivamente), el 36% poseía un máster o posgrado, que bien podía formar parte de los que son validados y reconocidos por la misma Administración educativa, como no serlo.

“Yo hice el máster de planificación y gestión de la educación, en especialidad de dirección de instituciones educativas. Entonces, yo salía con un máster de 1500 horas y cuando quise llevarlo al Departamento, me dijeron: bueno, pero aquí lo que cuenta es la formación del Departamento, de 150 horas. Y claro, piensas que es increíble. Viene de una formación de 1500 [horas] y la que te cuenta es la de 150. Hice la de 150 y la diferencia fue que en la formación de 1500 te dan una mirada, digamos, una amplitud de mirada. En cambio, en la de 150 horas te dan la visión de toda la dirección: un proyecto de dirección ha de ser así, ha de tener esto, tienes que hacer esto y de esta manera, etc. Quiero decir, que es una formación muy escueta en el tiempo. Realmente yo creo que un máster te da más la visión, porque te da más tiempo de lectura, hay más variedad, más variedad de profesorado, más formado (...). Combinar las dos sería óptimo (...). Creo que mejor universitaria que no universitaria, pero con esa carencia. Que falta la parte de adaptación a la realidad...”.

Directora Escuela Púrpura (ENT-CAS-7)

Por otro lado, un 6,3% de los participantes indicaron tener “otros cursos” (previsiblemente los ofrecidos por AXIA), como en el caso del nuevo equipo directivo de la Escuela Amarilla:

“Yo creo que aprendimos mucho...Y creo que nos damos cuenta cuando estamos aquí en dirección a la hora de gestionar, porque nos acordamos de: ¿te acuerdas aquello que nos decían de hacerlo así? Y... sí que estamos aplicando muchas cosas que nos enseñaron. Allí nosotros lo hacíamos por módulos. Hay módulos que nos han servido mucho, y otros que hemos cogido algo... o nada”.

Directora Escuela Amarilla (ENT-CAS-2)

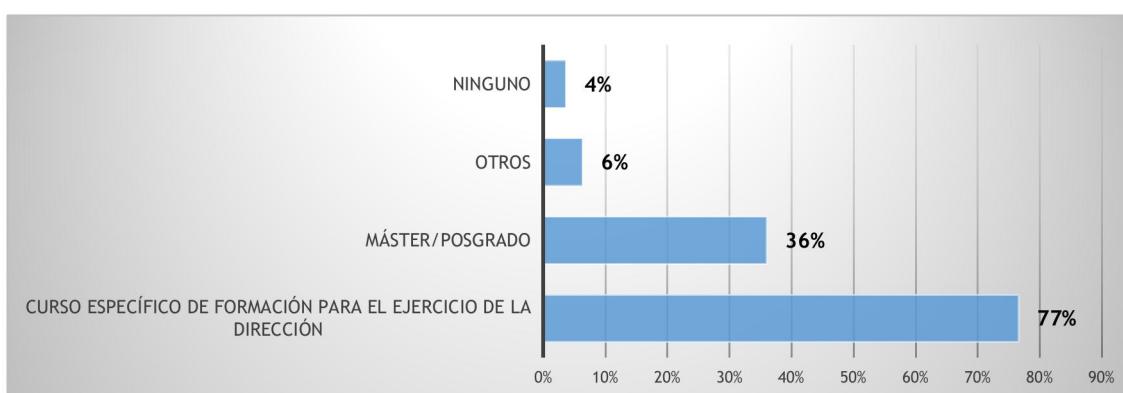
“Bueno, nosotros hacemos formación. Tenemos un programa de formación. Y asesoramiento evidentemente: recibimos cantidad de consultas y hacemos asesorías jurídicas, de orientación, de lo que sea... a pesar de que somos una ONG. Porque nunca hemos tenido ni una subvención nunca. (...) Somos un grupo de gente que creemos, desde hace 20 años que se fundó AXIA. Nos dedicamos a ayudarnos los unos a los otros (...) Porque hoy en día lo que más estresa a las direcciones, y a los noveles, es toda esta parte de autocontrol, de gestión emocional... de cara a la gestión de las personas. (...). Y entonces, aquí lo que hacemos es esto: los directores noveles saben que tienen un buzón abierto (un teléfono no porque no tenemos sede) y nosotros orientamos, acompañamos y asesoramos a quien pique la puerta”.

Representante AXIA (ENT-EXP-4)

Por último, un 3,6% aseguraron no tener ningún tipo de formación reglada (seguramente al tratarse de nombramientos de carácter especial por ausencia de candidaturas o para los directores/as de centros de nueva creación).

Gráfico 10.

Respuestas a pregunta 10 del cuestionario. “Tipo de formación directiva recibida” (n=111).

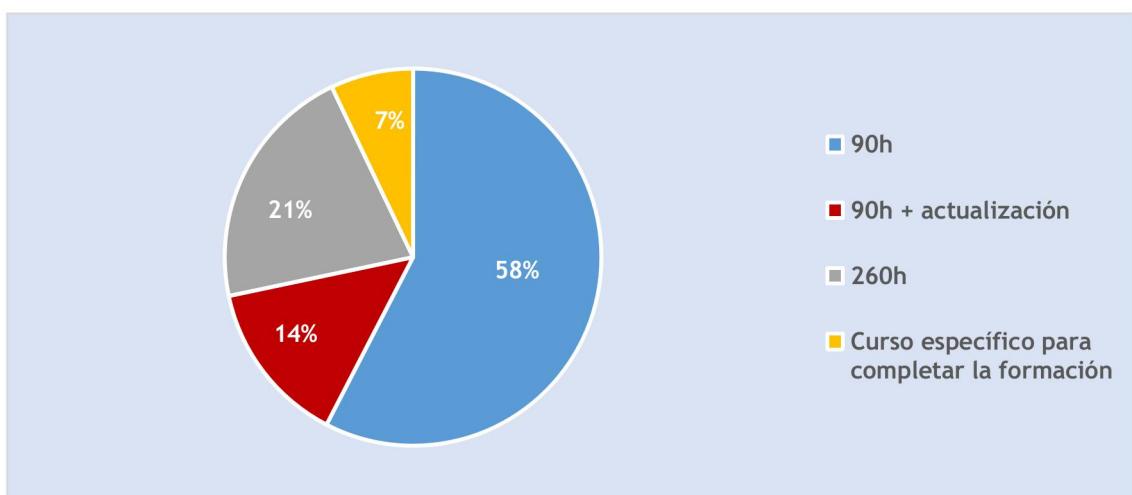


Fuente: elaboración propia.

En cuanto al curso de formación para el ejercicio de la dirección ofrecido por el *Departament d'Educació*, es preciso mencionar que en el momento en el que los participantes llenaron el cuestionario (de abril a julio del año 2019) ya se había ejecutado el Decreto 29/2015, de 3 de marzo (ver Anexo 15), que modificaba el Decreto 155/2010, de 2 de noviembre (ver Anexo 16), introduciendo como requisito para poder participar en el concurso de méritos de selección de directores/as, tener un certificado que acreditara haber superado un curso de formación inicial sobre el ejercicio de la función directiva que, no obstante, no sería requerido antes del año 2019⁵¹. De esta forma, los 85 participantes del cuestionario que confirmaron haber realizado un curso del *Departament d'Educació*, especificaron haber asistido a:

Gráfico 11.

Respuestas a pregunta 11 del cuestionario. “Tipo de formación del Departament realizada” (n=85).



Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, debido a que en este estudio se analizó el relevo para los nuevos directivos del curso 2018-2019 que fueron nombrados mediante la Resolución ENS/2785/2017, de 28 de noviembre, y que, en esta solo se solicitaba realizar (para quien no cumpliera los requisitos) el programa de formación de 90 horas, se profundiza en las siguientes líneas sobre esta formación en particular.

⁵¹ Hasta entonces, los docentes asistían al curso de 90 horas una vez ya sabían que su candidatura había sido aprobada, pero desde 2019, el curso inicial, ahora de 240h tras la actualización prevista en la Resolución ENS/1468/2018, de 27 de junio, pasaría a ser obligatorio para presentarse a los concursos de méritos, exceptuando aquellos que ya cumplían los requisitos y los que realizarían un curso de actualización para completar el anterior de 90h.

Cursada por el 71,7% de los 85 participantes del cuestionario que habían realizado una formación del *Departament* (contando también los que luego hicieron la actualización), sin duda alguna sería vital para aquellos directivos noveles que no tenían experiencia previa (acreditación de directivo profesional docente) o un curso de formación validado y reconocido por el *Departament d'Educació* para ejercer la función directiva, antes de ser nombrados oficialmente como directores/as.

Este curso de 90 horas (ver Anexo 17) de la promoción 2018-2019, se llevó a cabo desde mediados de abril hasta mediados de junio del 2018, y se caracterizaba por constar de 17 sesiones (64 horas presenciales) cuyos contenidos se estructuraron en el organigrama y funcionamiento del *Departament d'Educació*, las políticas educativas, la normativa en la educación, las funciones de la dirección, la inspección educativa, la evaluación externa de los centros, los documentos escolares, el proyecto de dirección, el liderazgo, la gestión económica o recursos humanos, entre otros. Impartido por miembros de diferentes departamentos de la Administración, el curso se superaba asistiendo al 80% de las sesiones además de realizar con aprovechamiento un trabajo (de entre tres opciones) no presencial.

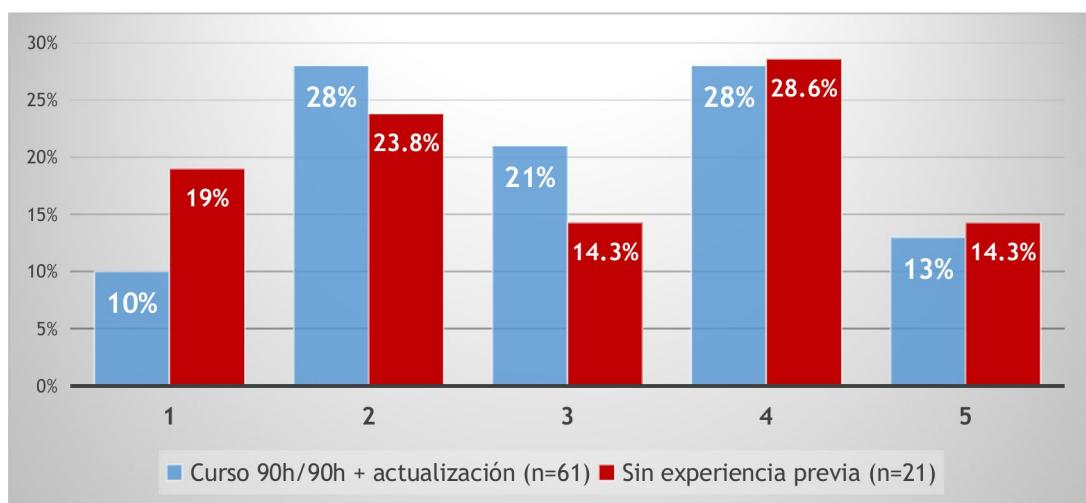
En aras de conocer hasta qué punto facilitó la inmersión (y por tanto, la transición) de los nuevos equipos directivos, era preciso conocer de primera mano qué opinaban al respecto los directores y directoras noveles que lo cursaron, tanto desde el punto de vista del momento del curso en el cual se llevó a cabo, como la cantidad de horas, así como la calidad y utilidad de los contenidos que lo formaban.

Como se ha comentado en el epígrafe anterior, la dimensión temporal de todo el proceso de relevo directivo es trascendental. Es por ello que el momento del curso académico durante el cual se realizó el curso de formación a los nuevos directivos adquiere tanta relevancia. Siendo inamovibles las disposiciones del calendario electoral, tampoco existía mucho margen de maniobra: el curso se llevó a cabo desde mediados de abril a mediados de junio del 2018, una etapa cuyas características ya se han mencionado previamente.

Entonces, ¿cuál fue el sentir de los participantes a ese respecto? A la afirmación de “el momento del curso en el cual realicé el programa de formación fue adecuado”, los nuevos directores y directoras que realizaron el curso de 90 horas (más el de actualización, como se ha dicho, en algunos casos) confirmaron estar bastante o totalmente de acuerdo en un 41% de los casos, mientras que un 38% afirmaron lo contrario. Un 21% no se expresaron ni en un sentido ni en otro. Para aquellos que realizaron estos dos cursos, pero no tenían experiencia en cargos de dirección, los resultados fueron similares: las opiniones positivas aumentaron dos puntos (42,9%) pero las negativas ascendieron casi cinco, a un 42,8%.

Gráfico 12.

Respuestas a pregunta 13 del cuestionario en Escala Likert. “El momento del curso en el que realicé la formación fue adecuado”.



Fuente: elaboración propia.

Estos equilibrados resultados dan buena cuenta del hecho de que, dependiendo de las particularidades de cada transición directiva, la organización temporal del curso de formación pudo contentar a unos más que a otros.

“Siempre es un mal momento (...). Claro, porque como no son a la carta [los cursos de formación]... son para todos igual, pues ¡pam! Si tu casuística es diferente... pues pillas”.

Jefa de Estudios Escuela Blanca (ENT-CAS-1)

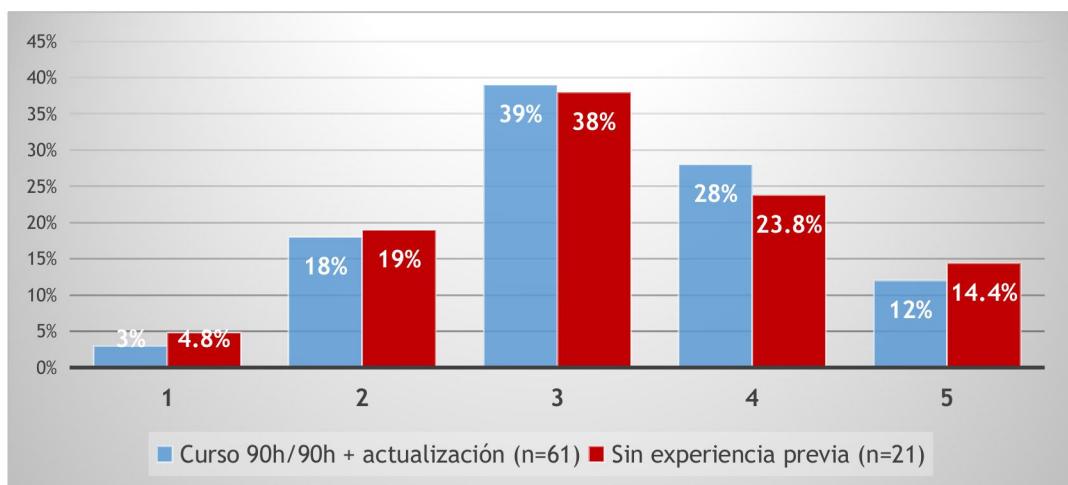
“El curso de formación es muy estresante. Mucho. Son una cantidad de horas, de información... bastante importante. Y de faena, porque hay que hacer trabajos”.

Directora Escuela Verde (ENT-CAS-5)

En cuanto a la conformidad con la cantidad de horas dedicadas al curso (64 horas presenciales y 26 no presenciales para poder obtener la base necesaria para llevar a cabo la función directiva), las respuestas de los participantes en el cuestionario dejaron entrever una clara mejoría de satisfacción. Como puede verse en el Gráfico 13, hubo un porcentaje mayor de directivos noveles que estuvieron bastante o totalmente de acuerdo con el número de horas dedicadas a la formación (40%) que los que no (21%). No obstante, un más que considerable 39% de participantes no se posicionaron, representando el porcentaje más alto -por rango- obtenido en los resultados. Los resultados no fueron muy diferentes para aquellos participantes que realizaron los cursos, pero no tenían experiencia previa en cargos de dirección.

Gráfico 13.

Respuestas a pregunta 14 del cuestionario en Escala Likert. “La cantidad de horas fue suficiente para incorporar las competencias necesarias para llevar a cabo mi función directiva”.

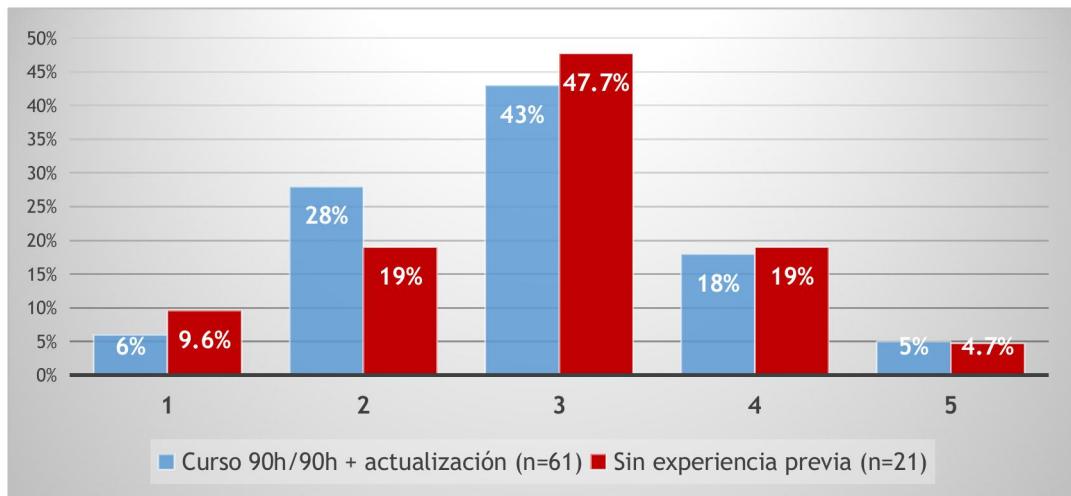


Fuente: elaboración propia.

En relación con la satisfacción por los contenidos del curso de formación de 90 horas, distribuidos en 17 sesiones de diferente temática, los resultados fueron mucho peores. Solo un 23% afirmó que proporcionaban las competencias para ejercer su labor diaria en la escuela, mientras que aquellos que estimaron lo contrario ascendían a un 34%. En este caso, el porcentaje de participantes que no se decantó en un sentido u otro se disparó al 43%. Los participantes sin experiencia previa en cargos de dirección se manifestaron en términos similares.

Gráfico 14.

Respuestas a pregunta 15 del cuestionario en Escala Likert. "Los contenidos del curso preparan para dar respuesta a las problemáticas del día a día en la escuela".



Fuente: elaboración propia.

De hecho, se ha comentado anteriormente que en los contenidos del curso de formación el relevo directivo solo fue tratado como tal en la sesión destinada a la gestión económica (8 horas). Es decir, pareciera que en la transición directiva lo único que importase a la Administración fuera el adecuado traspaso de la contabilidad del centro. En ninguna otra sesión del curso se trató o mencionó el relevo directivo, a pesar de que durante esa época del año académico fuera la única en la que equipo saliente y entrante podrían gestionarlo de manera ejemplar. Tras comentar este hecho con varios representantes del *Departament d'Educació*, su respuesta fue la siguiente:

"Hay más puntos, lo que pasa es que el punto del relevo económico es importante para mirar de ser lo más transparente posible. (...) Cada año se van aportando más y más cosas: cómo hacer el cambio de cuentas del centro, cómo cerrar la liquidación, de qué manera estas informaciones que tiene el director de su gestión y que son importantes y relevantes para el nuevo director transmitirlas en un acta, y esta acta que debe ser formal, que quede por escrito, que haya testigos... toda esta serie de cosas sí que cada vez han estado más recogidas para redirigir ciertos hábitos de alguien que lo deja y casi no explica, que quede constancia de qué ha explicado o no, de que quede constancia de que al nuevo se le han explicado una serie de condiciones y de que debe tenerlas en cuenta de cara a su gestión, y no poder alegar que no lo sabía".

Representante Subdirección General de la Función Directiva y Liderazgo Pedagógico (ENT-EXP-1)

Por tanto, podría decirse que se desaprovechó una buena oportunidad para intentar examinar y ayudar de forma más profunda en un proceso -mucho más amplio y complejo que la sola gestión económica del traspaso- que podría determinar buena parte de la inmersión de los nuevos directivos.

“Una parte la conocía por el curso de direcciones que se hacía antes en la EAPC⁵². Y la verdad es que en ese aspecto el módulo del relevo era muy completito. Pero en lo que respecta al traspaso que tiene que hacer un equipo directivo al equipo que entra... inexistente”.

Participante 4 - Directora (GdD)

Y en relación con esto, ¿qué sensación de utilidad sintieron en general, una vez pasado un tiempo, que el curso de formación les brindó en sus primeros días de ejercicio? Para la mayoría de los nuevos directivos entrevistados en profundidad la respuesta fue satisfactoria con matices, tal y como se puede deducir de los resultados del cuestionario de la primera fase.

Sin tener en cuenta el caso de la Escuela Blanca (el nuevo director tuvo que hacer la formación “a destiempo”), la Escuela Amarilla (se formaron a través de los cursos de AXIA), o la Escuela Púrpura (la directora había realizado en primera instancia un máster equivalente, más tarde un curso más completo del *Departament*), los participantes hicieron hincapié en definir el curso como una base relativamente superficial que, aunque útil, no preparaba para el día a día de la escuela:

“Los cursos que se han hecho de director profesional... estos creo que también tienen un grado que sí... que están bastante bien... pero luego te das con el día a día. Es decir, es un bagaje pero que debes tener claro que no te están preparando al 100% para tu faena, sino que te están diciendo algunas cosas para que sepas cosas que te encontrarás. Sí que hay casos y temas prácticos y demás en esta formación que son interesantes... al final lo que acabas haciendo, lo que intentan es que acabes haciendo un proyecto de dirección y que aprendas a hacerlo con unos objetivos, con unos indicadores y demás, para poder trabajar en una línea que es la que quiera el Departament, pero es una preparación inicial. La preparación real viene con el día a día... de la casuística particular de cada centro. Porque cada centro es un mundo, completamente. Esto hay que tenerlo claro”.

Director Escuela Naranja (ENT-CAS-3)

⁵² Escola d'Administració Pública de Catalunya.

“A ver, ayuda. Porque también te ayuda mucho compartir con otros compañeros que están en la misma situación. Se crean relaciones que aún se mantienen, de soporte entre nosotros. Pero en cuanto a la formación, yo creo que ahora viene un inspector y te habla de esto, luego otro de otra cosa, son pinzeladas, flashes, digamos, pero no es una formación que digas, otras que bien... Te da pinzeladas de todo tipo para que tú te puedas buscar la vida y los documentos en el momento en el que lo requieras”.

Directora Escuela Verde (ENT-CAS-5)

Estas percepciones fueron un poco en la línea del *feedback* que la Administración obtenía de sus propios cursos, tal y como manifestaron en una de las entrevistas, confirmando y reconociendo de su propia voz que a pesar de la satisfacción en cuanto la utilidad de estos cursos, la verdadera formación solo se da en el día a día del ejercicio de la función:

“Las críticas, bueno, el análisis de las valoraciones ahora son muy positivas. De la última formación. A ver, se quejan de que todo está muy concentrado, pero valoran muy positivamente los diferentes aspectos... Porque en el fondo trabajan casuísticas que se encontrarán el día después. Sea a nivel de gestión económica, a nivel de resolución de un problema laboral, de personal, de normativa o de liderazgo pedagógico”.

Representante Secretaría General de Políticas Educativas (ENT-EXP-1)

“No hay ninguna formación en ninguna especialidad del mundo en la que la acreditación y la formación creen la competencia. Es decir, la competencia la desarrollarán cuando vayan a los centros. Este alumnado que se ha apuntado a este sistema -obligado porque la LEC lo determina- es una gente que quiere serlo [director/a]. Por tanto, manifiesta su voluntad de ejercer la dirección de un centro, que es el primer punto para que puedan ser capaces de hacerlo. Pero después la formación los acreditará como formados. Lo que pase después con ellos es lo que nos hemos encontrado todos cuando hemos ejercido la dirección de centros: el día a día es el que determina si las herramientas que has ido recibiendo te ayudan a tirar adelante”.

Representante Secretaría General de Políticas Educativas (ENT-EXP-1)

Cabe destacar que desde el curso de formación que se ofreció a los candidatos y candidatas a la dirección para el curso 2018-2019, el *Departament* creó a modo de prueba piloto la figura del “tutor de formación”. Esta persona mantenía el contacto con los asistentes durante los primeros meses después del nombramiento para poder resolver ciertas dudas que se fueran encontrando.

Una nueva iniciativa que, sin duda alguna, podría convertirse en una herramienta muy útil para el acompañamiento de los directivos noveles a lo largo de su primer año de mandato.

"Hemos creado en la formación una figura que es el "tutor de la formación", que mantiene el contacto con ellos durante los primeros meses desde el nombramiento. Lo hemos creado de un modo que sea un instrumento que vaya a más. La idea sería crear un protocolo, gestionarlo de alguna manera, y que haya referentes para los nuevos directores. Un referente, director con más antigüedad, que se haya modelado en el sistema y que pueda ayudarlo en aquellas consultas diarias o que generan estrés como director novel...".

Representante Subdirección General de la Función Directiva y Liderazgo Pedagógico (ENT-EXP-1)

No hay que olvidar, por otro lado, una de las herramientas más importantes y de uso más habitual para aquellos equipos noveles más perdidos en sus nuevas funciones: el apoyo dentro de la propia comunidad de iguales, lo que los autores anglosajones como Hoffmann y Johnston (2005) o Browne-Ferrigno y Muth (2014) llamaron *peer sharing* o *peer support*:

"Yo por ejemplo (...) me han salvado la vida las directoras de las escuelas zona. Yo vengo de la zona de Gracia y allí las directoras han hecho un tejido de apoyo mutuo impresionante. Cualquier duda que tengas a los 5 minutos ya te ha contestado alguien".

Participante 4 – Directora (GdD)

A lo largo de estas páginas se ha descrito un engranaje de formación destinado únicamente a los futuros directores y directoras, sin embargo, no debe olvidarse a las personas al cargo de la jefatura de estudios y la secretaría. Porque, al fin y al cabo, la dirección de los centros es una tarea colegiada, y cada representante del equipo tiene unas funciones bien diferenciadas. Desde el *Departament d'Educació* se llevaban a cabo formaciones específicas para ambos cargos, si bien se trataba en este caso de cursos voluntarios dentro de los plazos de formación permanente, de pocas horas, y que se realizaban a principio de curso (septiembre y octubre). Algunos de los participantes del estudio mostraron cierto rechazo a este tipo de gestión:

“¡Hice un cierre contable sin haber hecho formación!”

Secretaría Escuela Blanca (ENT-CAS-1)

“Mira... lo que más me ayudó fue el grupo de secretarios... del seminario de secretarios que se hace y nos reunimos una vez al mes (los secretarios del Baix Llobregat). Y entonces claro, es que eran los únicos secretarios que conocía que me podían ayudar y entonces... sí, sí. Todas las dudas que tenía pues me las resolvían ellos”.

Secretaría Escuela Naranja (ENT-CAS-3.2)

“Nosotros nos decíamos, pero ¿cómo puede ser que ella pueda empezar como secretaria, tener que hacer una gestión económica sin ningún tipo de formación? Aún gracias de la antigua secretaria y su buena voluntad que le pasó toda la información y más, toda la ayuda... Pero ¿cómo puede ser que desde el Departamento no se le haga una formación con cara y ojos? ¿Cómo puede ser eso?”.

Directora Escuela Roja (ENT-CAS-4)

Parece evidente que la importancia, el peso y los recursos que se otorgaron a estas formaciones (y por ende, a los cargos a quienes competía) no gozaron de la misma atención que en el caso del cargo de director/a, a pesar de las particularidades de los cargos de jefatura de estudios y secretaría, y pese a que el contexto normativo de profesionalización de la función directiva (al parecer, solo para la figura del director/a).

Esta organización -más allá de la complejidad de cada uno de estos cargos, añadiendo el laberinto de las aplicaciones informáticas con las que debían trabajar a diario- pudo traer consecuencias para aquellas transiciones más bruscas que no se dieran en los tempos previstos por la Administración, es decir, en finalizaciones de mandato. De modo que, fuera cual fuera el contexto por el cual se hubiera accedido a uno de esos cargos, las formaciones se realizaron única y exclusivamente en el periodo de inicio de curso, con todo lo que ese periodo representaba -de buen seguro- para los equipos noveles.

d. Sobre los diferentes contextos electorales y su impacto en el relevo directivo

Las características del contexto por el cual se da la finalización -abrupta o no- de un mandato también pueden determinar en gran medida la placidez de la transición directiva, especialmente de cara a la colaboración entre ambos equipos (saliente y entrante) para llevar a cabo un eficiente traspaso de información.

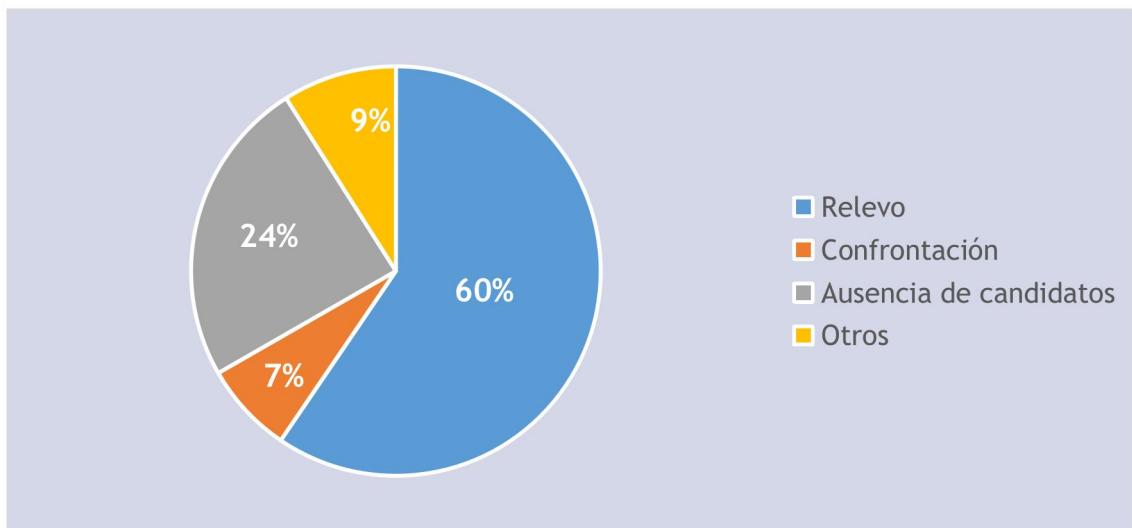
Ya no solo por cuanto pueda ser un relevo intencional o accidental, sino por el propio contexto electoral que se derivará de esa terminación de mandato. Partiendo de la clasificación de Teixidó (2000a) se puede entrever que un periodo electoral con diferentes candidaturas (especialmente si una o varias quieren ser la alternativa a la otra que no quiere “dejar el poder”) puede derrumbar más puentes que construirlos cuando se trata de facilitar el traspaso de poder y la inmersión de los nuevos equipos directivos.

Otro de los tipos de transición que puede ser más problemático podría ser el de ausencia de candidatos, principalmente por la posibilidad de ser nombrado un equipo externo que -quién sabe- pudiera plantear una modificación del proyecto educativo del centro o, cuanto menos, cambios más operativos que afecten a la cultura asentada de este. No obstante, parece que esta no suele ser la preferencia de la Administración y se prefere nombrar a alguien de dentro de la escuela, con las repercusiones (seguramente positivas) que ello podría tener en el traspaso. El relevo (una única candidatura diversa) y la continuidad (que tome el mando alguien del propio equipo directivo) se antojan como las opciones menos conflictivas. En todo caso, de no haber un seguimiento o supervisión de estos procesos por parte de la Administración la calidad del relevo quizá dependa de una interacción social, de las relaciones, o del sentido de profesionalidad con el que los implicados actúen.

En el cuestionario de la primera fase del estudio se solicitó a los 111 participantes que seleccionaran el escenario electoral que mejor se ajustara a su contexto: relevo (una única candidatura, continuista o no), confrontación (varias candidaturas), ausencia de candidatos (nombramiento por parte de la Administración) u otros casos. Los resultados mostraron una mayoría de casos de relevo con una única candidatura (casi el 60%), seguidos del nombramiento extraordinario por parte de la Administración (24%) por ausencia de candidatos. Por último, un 9% de los casos fueron seleccionados en la categoría de “otros”, mientras que la confrontación de candidaturas solo se dio en un 7%.

Gráfico 15.

Respuestas a pregunta 12 del cuestionario: “¿Cuál de estos contextos electorales escenifica mejor su proceso de nombramiento?”.



Fuente: elaboración propia.

Al cruzar los resultados de esta pregunta del cuestionario con otras del mismo donde se solicitaba al participante que, de forma general, considerase si la gestión de su relevo se llevó a cabo de forma adecuada, así como la implicación de su predecesor/a, se obtienen una serie de datos que, sin ser categóricos, pueden ir en la línea de las suposiciones previstas por Teixidó (2000a).

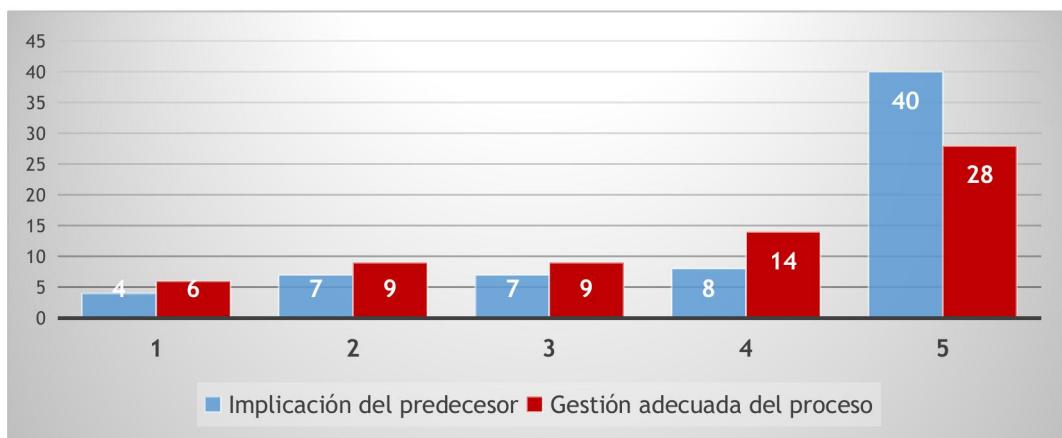
En el primero de los casos, una transición directiva a través de una única candidatura (continuista o no), se observó como tanto en la valoración de la implicación del predecesor como la percepción general de traspaso adecuado los resultados fueron mayoritariamente positivos, sugiriendo que quizá exista una menor probabilidad de conflicto u obstáculos.

“En mi caso todo fue muy fácil porque yo pasé de jefa de estudios a directora. Fue un cambio de dirección de continuidad. (...) Además, durante el primer curso de mandato la directora saliente estuvo viniendo al centro una vez por semana para ayudarme en lo que necesitara”.

Participante anónimo (CUEST-RES)

Gráfico 16.

Respuestas a preguntas 19 (“La implicación de mi predecesor fue adecuada durante todo el traspaso de información”) y 37 (“Considero que el relevo se llevó a cabo de forma adecuada”) del cuestionario, en Escala Likert, para los casos de contexto electoral de relevo con una única candidatura (n=66).

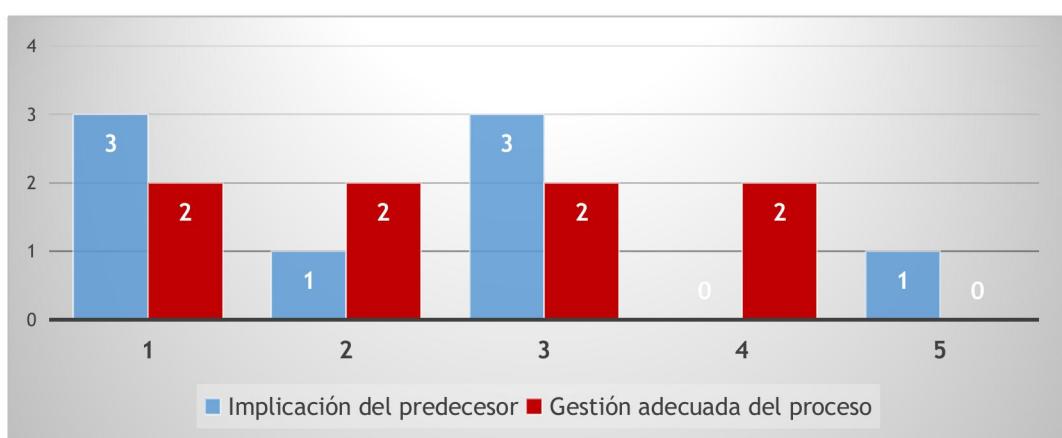


Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los casos donde se confrontaron varias candidaturas para acceder al cargo, los resultados muestran -a pesar de que se trataba solo de una muestra de 8 ejemplos- una menor satisfacción en ambas preguntas (especialmente en la implicación del sucesor), dándose más sucesos negativos que positivos. Estos resultados podrían proyectar cómo el desgaste del proceso electoral o acumulado a lo largo de un mandato pudo tener consecuencias negativas en la correcta gestión del traspaso, especialmente cuando existía división para decidir el camino que debe seguir el proyecto del centro, como sugería Teixidó (2000b) en sus publicaciones.

Gráfico 17.

Respuestas a preguntas 19 (“La implicación de mi predecesor fue adecuada durante todo el traspaso de información”) y 37 (“Considero que el relevo se llevó a cabo de forma adecuada”) del cuestionario, en Escala Likert, para los casos de confrontación de candidaturas (n=8).

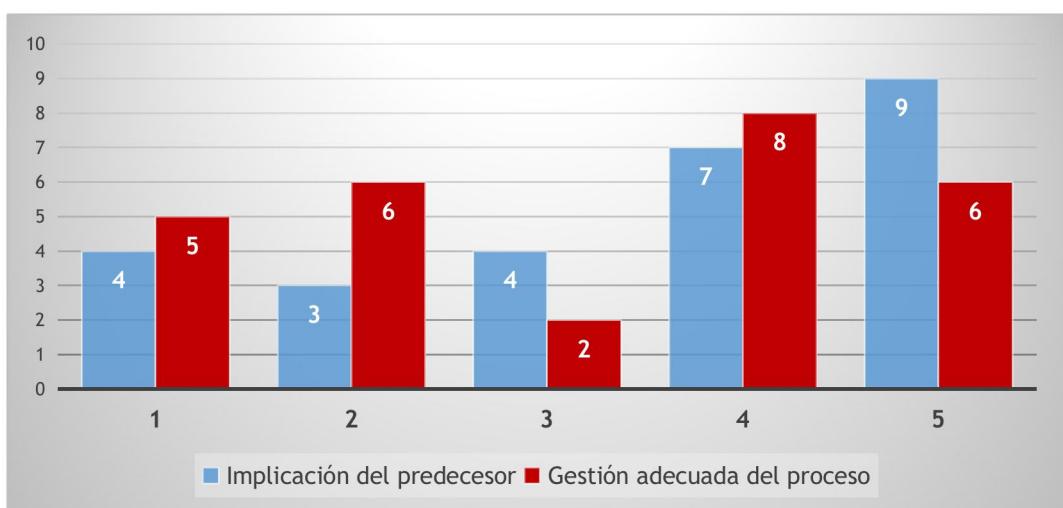


Fuente: elaboración propia.

Por lo que respecta a los casos de ausencia de candidatos ($n=27$), se pudo observar una tendencia menos clara donde, a pesar de todo, existió una mayoría de casos positivos por encima de los negativos. En este sentido, quizá fuera debido al planteamiento de la Administración de intentar facilitar un nombramiento interno (aunque evidentemente, ello no aseguraba que la transición fuera plácida) que no causara ningún shock cultural, estratégico ni operativo en el día a día de las escuelas ni en su proyecto educativo.

Gráfico 18.

Respuestas a preguntas 19 (“La implicación de mi predecesor fue adecuada durante todo el traspaso de información”) y 37 (“Considero que el relevo se llevó a cabo de forma adecuada”) del cuestionario, en Escala Likert, para los casos de ausencia de candidatos ($n=27$).

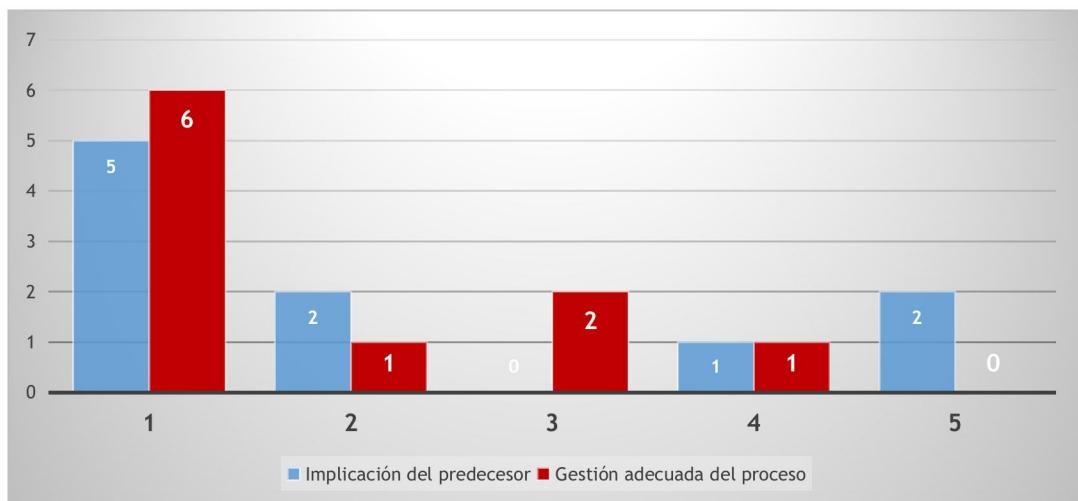


Fuente: elaboración propia.

Aquellos participantes cuyo contexto electoral fue diferente a los mencionados anteriormente y que, debido a ello, seleccionaron como respuesta “otros” ($n=10$), mostraron una mayor insatisfacción en el modo en que se implicaron sus predecesores y, por ende, la manera en la que se gestionó el proceso. Desafortunadamente no fue posible saber con exactitud cuáles fueron estos contextos electorales debido a las restricciones del diseño del cuestionario en cuanto al número de preguntas, especialmente aquellas de respuesta abierta.

Gráfico 19.

Respuestas a preguntas 19 (“La implicación de mi predecesor fue adecuada durante todo el traspaso de información”) y 37 (“Considero que el relevo se llevó a cabo de forma adecuada”) del cuestionario, en Escala Likert, para los casos calificados como “otros” (n=10).



Fuente: elaboración propia.

Se trate de casos clasificados como “otros”, de “única candidatura”, “confrontación de candidaturas” o “ausencia de candidatos”, debe quedar claro que dadas las realidades particulares de cada caso y de cada centro, lo ideal -y seguramente la única alternativa válida- sería llevar a cabo un estudio etnográfico para cada una de las situaciones de transición. Es imposible establecer conclusiones sin conocer de forma minuciosa cada uno de los contextos que determinaron las diferentes experiencias aquí mostradas; esta es una de las razones por las cuales se diseñó el estudio con cuatro fases. En todo caso, por lo que al aspecto del contexto electoral se refiere, los diferentes centros analizados en profundidad en la segunda fase del estudio presentaron características y resultados similares a aquellos que sugirieron los datos aportados en el cuestionario.

De los siete casos examinados, cinco de ellos surgían de un relevo con una única candidatura, donde la mayoría de ellos gestionaron eficientemente -que no ejemplarmente- su transición, con las excepciones de la Escuela Roja y la Escuela Azul (aunque esta, únicamente en el traspaso de la jefatura de estudios). La transición en los otros dos casos restantes surgió de un nombramiento extraordinario al no existir candidatos para acceder al cargo de dirección. En ambos casos, la gestión del relevo fue ineficiente o incluso inexistente.

Lamentablemente, ninguno de los centros que participaron en el cuestionario y cuyos equipos directivos surgieron de una confrontación de candidaturas se ofrecieron para formar parte la segunda fase del estudio. Ello sin duda hubiera aportado un valor añadido al estudio de los factores que podrían tener gran impacto en la correcta gestión de las transiciones directivas.

Tabla 40.

Contexto electoral de los diferentes casos de la segunda fase del estudio.

| CONTEXTO ELECTORAL | ESCUELA | GESTIÓN DEL RELEVO |
|-------------------------------|------------------|--------------------|
| ÚNICA CANDIDATURA | Escuela Blanca | EFICIENTE |
| | Escuela Naranja | EFICIENTE |
| | Escuela Roja | INEFICIENTE |
| | Escuela Verde | EFICIENTE |
| | Escuela Azul | INEFICIENTE |
| CONFRONTACIÓN DE CANDIDATURAS | - | - |
| AUSENCIA DE CANDIDATOS | Escuela Amarilla | INEFICIENTE |
| | Escuela Púrpura | INEFICIENTE |
| OTROS | - | - |

Fuente: elaboración propia.

Por lo que respecta al ámbito de la continuidad del proyecto educativo y de dirección (en base a la clasificación de Hargreaves y Fink, 2006a) también resulta interesante ver hasta qué punto las candidaturas continuistas y rupturistas pudieron presentar diferencias en su gestión de los relevos directivos, por supuesto, en términos de responsabilidad y eficiencia. Como puede verse más adelante en la *Tabla 41*, aquellas transiciones -esperadas o improvisadas- en las que los nuevos equipos directivos apostaron por la continuidad del proyecto educativo del centro (escuelas Blanca, Naranja y Verde) presentaron, con la excepción de la escuela azul, mejores resultados -en la eficiencia del traspaso- que aquellos que asumieron una nueva visión del proyecto escolar y su dirección (escuelas Roja, Amarilla y Púrpura).

Quizá el deseo de los nuevos equipos directivos por mantener la esencia educativa del anterior mandato sirviera como el mayor de los halagos y, como consecuencia, podría facilitar la implicación de los equipos salientes en el traspaso del cargo al ver tan bien valorada su gestión.

Además, en muchos casos, es alguien dentro del mismo equipo directivo (jefatura de estudios o secretaría) quien toma las riendas de la dirección, cosa que sin duda actúa de facilitador del proceso.

“Todo lo que veíamos que hacia antes la antigua directora es lo que intentamos o reformar o modificar o simplemente consolidar, porque es un proyecto que también creamos nosotros... (...) No hubo nadie que pusiera... impedimentos... al revés. Ni los padres, porque nos conocían. Era un proyecto que creamos nosotros, o sea que toda la comunidad educativa nos dio apoyo para que presentáramos una candidatura antes de que viniera alguien de fuera”.

Director Escuela Blanca (ENT-CAS-1)

“Yo el proyecto de dirección lo hice con el equipo que ya estaba. Es decir, con la misma directora. Es decir, fue todo muy sencillo por ese motivo. Fue un cambio -a veces pueden ser hasta agresivos- pero este cambio fue un proceso en el que yo era la cuarta persona del equipo y ellas me ayudaban. Incluso el claustro (...) Entonces, para la transición hemos mantenido este equipo, es decir, misma jefe de estudios, misma secretaria (que era el primer año que estaban). Era un equipo que estaba bien acogido por el claustro, un equipo nuevo, con ganas e ilusión y con eso seguimos ahora mismo”.

Director Escuela Naranja (ENT-CAS-3)

Tabla 41.

Eficiencia del proceso de relevo en base a la clasificación de continuidad o discontinuidad del proyecto de centro/dirección según Hargreaves y Fink (2006a).

| CONTINUIDAD | | | DISCONTINUIDAD | |
|-------------|----------------------------|-------------|-------------------------------|-------------|
| Intencional | Continuidad planificada | Resultado | Discontinuidad planificada | Resultado |
| | Escuela Blanca | EFICIENTE | Escuela Roja | INEFICIENTE |
| | Escuela Naranja | EFICIENTE | | |
| | Escuela Azul | INEFICIENTE | | |
| Accidental | Continuidad no planificada | Resultado | Discontinuidad no planificada | Resultado |
| | Escuela Verde | EFICIENTE | Escuela Amarilla | INEFICIENTE |
| | | | Escuela Púrpura | INEFICIENTE |

Fuente: elaboración propia.

Por el contrario, no aparentó ser tan plácido el relevo en los casos en los que hubo una ruptura total del proyecto educativo o de dirección: en la Escuela Roja la presión del claustro para cambiar el rumbo de la escuela provocó que el equipo directivo no renovara una vez más el mandato.

Quizá como consecuencia de ello, sus miembros presentaron una desidia y procrastinación en la gestión del proceso que bien poco ayudó a los nuevos miembros a tomar las riendas de modo efectivo.

“Necesitábamos un poco el cambio... Y ha ido muy bien. Yo pienso que es un cargo que como mucho se tienen que hacer dos mandatos. Como mucho. Después ya se tendría que cambiar”.

Maestra Escuela Roja (ENT-CAS-4.2)

En las escuelas Amarilla y Púrpura, la discontinuidad nació de sendos nombramientos extraordinarios con personas externas al centro donde, más allá de los problemas de gestión con los que se encontraron los nuevos equipos de ambas escuelas, el nuevo rumbo educativo tampoco tuvo el apoyo del claustro. De hecho, en la Escuela Púrpura, la Administración prefirió nombrar extraordinariamente a alguien externo a pesar de existir no una, sino diversas candidaturas dentro del propio centro.

“Bueno es que nadie, nadie quería ser [director/a]. El inspector quería (...) que alguien del claustro se quedase, aunque fuera de jefe de estudios o secretaría. Bueno porque claro, tres personas nuevas que no conocen la escuela pues era demasiado difícil. Y nadie, nadie, nadie... Y eso que había gente que habían sido directores, jefes de estudios... Y que no... (...) No hubo manera”.

Jefa de Estudios Escuela Amarilla (ENT-CAS-2)

“Visto el histórico de la escuela, vista la situación en la que estamos con un claustro fragmentado porque una persona ha dicho que quería presentar proyecto y otro grupo de personas han hecho que otra persona presentase proyecto, pues lo mejor es que venga una persona de fuera. Entonces es cuando me vinieron a buscar a mí. Yo estaba en un servicio educativo y me pidieron si quería coger la dirección. Inconscientemente dije que sí”.

Directora Escuela Púrpura (ENT-CAS-7)

De nuevo, se muestra como una y otra vez los análisis de los diferentes factores que tienen un considerable impacto en la gestión de los procesos de relevo directivo acaban revelando el mismo denominador común: la implicación del equipo saliente. Sin su experiencia en el centro y sin su conocimiento del estado de las gestiones que en él se dan resultó difícil que los nuevos miembros pudieran asimilar con rapidez su reciente rol, especialmente en un espacio de tiempo previsiblemente poco favorable. Por todo ello, se examina de forma más extensa esta cuestión en el siguiente capítulo.

e. Sobre la implicación del equipo directivo saliente en la gestión de su relevo directivo

“Con quien primero se debe contar es con el director o directora saliente y el equipo directivo saliente, que deben estar concienciados de que eso forma parte de su obligación. De que eso iba en el paquete de cuando se presentaron. Tienen que saber que en el paquete de compromisos estaba hacer un adecuado traspaso”.

Participante 3 – Profesor de Facultad de Educación (GdD)

Siendo el equipo directivo saliente el órgano que ha liderado el funcionamiento del centro en los últimos años de mandato, su figura resulta fundamental de cara a la correcta gestión de su propio relevo. Con todo este bagaje de experiencias y conocimientos (a nivel profesional y a nivel de centro) se espera que, en un último y transparente servicio para con los miembros de la comunidad educativa que ha dirigido durante su mandato, contribuya a planificar de forma responsable el necesario traspaso de información y la acogida a sus inmediatos homónimos. Es probable que, si sus años al cargo han estado marcados por la crispación, el autoritarismo o la confrontación (por poner algunos ejemplos), el proceso de transición entre equipos directivos se vea comprometido por las consecuencias de todo ese clima relacional. Lo contrario, sin duda, facilitaría sobremanera toda la gestión del proceso.

“A banda de los aspectos formales de organización y gestión, conviene contar con aquellos emocionales del equipo saliente. Especialmente si se queda en el centro. La gestión emocional es la más difícil. Mucho más que la burocrática”.

Participante anónimo (CUEST-RES)

Con todo, no sería justo discutir los detalles del proceso de transición directiva sin intentar entender la posición de quien deja el cargo. Y la anterior reflexión es especialmente útil pues plantea dos aspectos vitales que pueden dar forma al estilo de implicación de los equipos salientes, principalmente del director/a: por un lado, la autogestión del “dejar ir” su puesto y legado institucional y, por el otro, las consecuencias ante la posibilidad de quedarse en el mismo centro, esta vez fuera del equipo directivo.

En cuanto al primero de estos dilemas, es evidente que el relevo puede tener una factura (¡y fractura!) emocional para el equipo saliente. Los directivos han ido incorporando muchos hábitos y dedicación a lo largo de sus años de mandato que, de forma más o menos abrupta, desaparecen por completo.

De hecho, con la nueva directiva, todo el proyecto educativo y la gestión del centro podrían dar un giro de 180 grados, algo que -de ser así- se podría entender como un desprecio a todo el trabajo hecho. Por ello, este arraigo a la escuela que interiormente ha ido creciendo en los miembros de los equipos también requiere de una comprensible “transición emocional” que no debe ser fácil sobrellevar. Todo ello podría poner en peligro la correcta planificación del relevo y, por consiguiente, es imprescindible hacer un esfuerzo para dejar al margen el aspecto emocional y visceral del relevo, pues la gestión del cambio en la directiva precisa de una actitud ejemplar y profesional en pro de la propia escuela.

“Yo creo que depende mucho del tipo de persona y de cómo se tome estos cambios de dirección. Creo que [lo más difícil de gestionar son] las relaciones entre las personas y el tema emocional personal. Es decir, al final en todo esto hay un peso de cómo somos capaces de asumir los cambios (...) Creo que es un tema de profesionalidad muy grande. Al final la profesionalidad se ve influida por... influye también esta vertiente emocional de la persona (...) y la estima que tienes por el centro”.

Director Escuela Naranja (ENT-CAS-3)

“En un porcentaje elevado, cuando hay un relevo la persona saliente no está suficientemente satisfecha con cómo se produce... o no quisiera dejarlo... Claro, cuando una persona deja la dirección, pero no quisiera dejarla, pues las personas somos humanos. Nos atravesamos y ponemos todas las zancadillas que podemos a quien venga detrás (...) En las experiencias que yo conozco de relevos directivos en el ámbito escolar se hace mucho mejor el relevo cuando la persona saliente está más segura de que ha sido competente y que lo ha hecho bien. Por tanto, prepara un relevo medianamente planificado y consistente”.

Participante 3 – Profesor de Facultad de Educación (GdD)

Si bien no estuvo en el alcance del estudio abarcar este factor emocional (por la dificultad de poder contactar con los antiguos equipos, por un lado, y que deseen hablar, por otro), es indispensable destacar su trascendencia y previsible influencia de cara a analizar el modo en el que los equipos gestionaron su propio relevo. No obstante, sí es posible examinar el otro dilema antes planteado: cómo afectó a la gestión del relevo el hecho de que la antigua dirección se quedase o se marchara del centro.

De nuevo, la calidad de las relaciones determinaría si la continuidad de los predecesores en el centro acabaría siendo positiva o negativa: de existir un buen clima relacional el nuevo equipo sería el primer beneficiado al poder contar con el apoyo, consejos y la experiencia de sus antiguos líderes, especialmente durante su primer año al cargo. Si bien no siempre tiene por qué ser así, y es preciso remarcarlo:

“En mi experiencia me hicieron un buen traspaso. Pero no sé si fue beneficioso, porque ella se quedó en el centro y yo iba muy a su remolque. Era como el líder en la sombra (...) ¿Yo qué hacía? Cada vez que necesitaba algo le preguntaba. Entonces no había un liderazgo real”.

Participante 5 – Director (GdD)

En caso contrario, la convivencia en el periodo de inmersión -y quién sabe si durante todo el mandato- de los nuevos miembros podría caracterizarse por la hostilidad, el boicot o la crispación continua. Bajo estas circunstancias, el nuevo equipo directivo podría sentirse cuestionado continuamente, generando mucho más estrés a la ya de por sí complicada labor.

En la Escuela Amarilla, por ejemplo, hubo un poco de todo ello: la antigua directora y la secretaria se quedaron en el centro, ayudando siempre que podían (aunque la predecesora había estado muchos meses de baja en su único año como directora, con lo cual, mucho no podía ayudar). La jefa de estudios, sin embargo, se fue del centro sin realizar apenas un traspaso y llevándose consigo información necesaria para el funcionamiento de diferentes dispositivos electrónicos.

“Sí, [la directora y la secretaria] se han quedado como maestras, tutoras. La verdad es que nos han ayudado cuando hemos tenido dificultades, sobre todo la secretaria. La jefa de estudios se fue (...) [y] se llevó mucha información del ordenador”.

Directora Escuela Amarilla (ENT-CAS-2)

De forma similar, en la Escuela Azul, la implicación del director saliente fue ejemplar, retrasando incluso su jubilación para poder hacer un traspaso en condiciones. No obstante, el jefe de estudios, que sí se quedó en el centro, no encajó bien que no contaran con él en el nuevo equipo y mantuvo durante varios meses -después de un pobre traspaso a su homónima- una actitud apática, poco participativa y, por momentos, de escaso talante profesional.

“[El antiguo director] se podría haber jubilado en marzo, pero le pedí que por favor, si podía jubilarse en junio, es decir, para acabar el curso y yo no tuviera que introducirme extraordinariamente en marzo. [Luego] cuando él venía por aquí los lunes por la mañana, había lunes que le preguntaba cosas aún. Su opinión para mí es muy valiosa. (...) [En cuanto al antiguo jefe de estudios] la implicación que ha dado durante este curso no es la que nosotros esperábamos”.

Directora Escuela Azul (ENT-CAS-6)

Por otro lado, que los predecesores dejen el centro podría ser bueno cuando las relaciones a lo largo del mandato se han deteriorado seriamente, aunque el contrapunto sea perder sus conocimientos. Así, el nuevo equipo podría llevar a cabo su proyecto sin la mirada atenta de sus predecesores a cada toma de decisión. Esto sucedió en la Escuela Roja, donde la antigua dirección ya no contaba con el apoyo del claustro, y desde dentro se pedía un cambio a gritos.

“Ella hizo todo el traspaso que yo creo que hizo, pero lo que más nos ayudó fue el hecho de que ella se fuera de la escuela. Pero esto es una situación peculiar de aquí. No quiero decir que sea lo normal. O sea, nosotros llevábamos muchos años con ella y la situación se había crispado un poco. El hecho incluso de que ella se distanciara voluntariamente a nosotros nos permitió decir: pues si nos equivocamos no pasa nada, es nuestro error, lo asumimos. Con su carácter hubiera hecho que si hubiera continuado en la escuela... su voluntad hubiera sido ayudarnos, pero la sensación hubiera sido de dirigir...”.

Directora Escuela Roja (ENT-CAS-4)

Por el contrario, cuando las relaciones son buenas pero el antiguo equipo deja la escuela, se puede perder un conocimiento y experiencia de valor incalculables que, de alguna forma, podría mitigarse a través de una adecuada transición. Ejemplos de ello son lo que sucedió en las escuelas Blanca y Verde. En ambos casos la antigua directora dejó el centro realizando un buen traspaso, incluso manteniendo el contacto para ayudar y seguir apareciendo por la escuela a lo largo del primer año del nuevo mandato.

“Teníamos el Whatsapp y le escribíamos rápidamente: María, ¿cómo hacías esto? (...) [No obstante] ella se desvincula totalmente: Si me necesitas estaré, pero si no... es tuyo. Yo no estaré interfiriendo todo el rato en vuestra faena”.

Director Escuela Blanca (ENT-CAS-1)

“[La relación] siempre ha sido buena. Hemos trabajado de forma conjunta, aún tenemos contacto... incluso con la anterior. Si, sí... hay un buen entendimiento. Bueno, porque también intentamos seguir con el legado que nos dejaron. Ser respetuosos con lo que ellos lucharon, porque fue un momento de lucha. Y bueno, todo esto los que estamos en dirección lo tenemos bastante claro: estamos aquí porque detrás nuestro ha habido unas personas que han hecho una labor muy importante”.

Directora Escuela Verde (ENT-CAS-5)

Otro caso probablemente menos común se dio en la Escuela Naranja, donde a pesar de no existir una relación previa (el nuevo director venía de una candidatura externa) la implicación y la profesionalidad de la antigua directora permitieron realizar una transición óptima, además de ofrecerse y ayudar en todo momento cuando fuera de menester.

“Yo estoy muy contento de todo el proceso a nivel formal de traspaso (...) Cuando hablaba el año pasado con Núria, la directora que estaba aquí antes, se lo agradecí muchísimo y le dije: ostras, se está haciendo un traspaso que deberíamos grabarlo de lo bien que se está haciendo. (...) El soporte fue el valor humano de la directora, la persona que lo dejaba y cómo lo dejaba (...) Tiene este nexo y esta estima por el centro”.

Director Escuela Naranja (ENT-CAS-3)

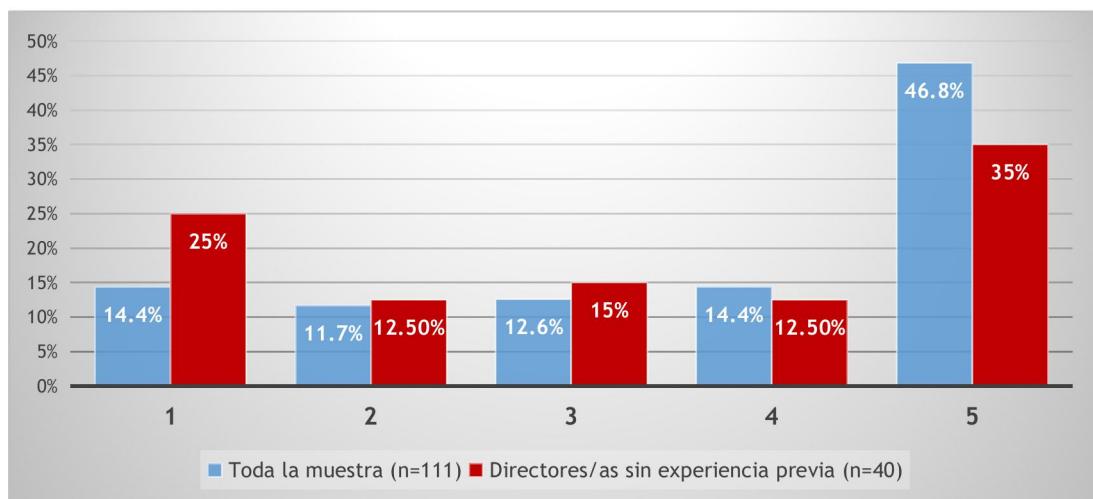
Con todo lo hasta ahora expuesto, valdría la pena intentar conocer cuál fue la tendencia general -más allá de las realidades particulares de cada caso- que se dio en los centros en cuanto a la implicación de los equipos salientes. En la primera fase de la investigación, se preguntó a los participantes del cuestionario si la participación del equipo predecesor fue la adecuada durante el proceso de traspaso de información. Afortunadamente, una gran mayoría (61%) se decantó por una respuesta afirmativa (bastante de acuerdo, o totalmente de acuerdo) a diferencia de los que opinaron lo contrario (26,1%), lo cual parece indicar que, en circunstancias normales, la profesionalidad de los directivos impera por encima de los intereses o actitudes personales.

No obstante, estos resultados no fueron tan positivos al realizar la misma medición únicamente con los nuevos directores/as que no tenían experiencia directiva y que, por tanto, su candidatura no salió del mismo equipo predecesor en lo que suele ser un “relevamiento natural”.

En este caso, las respuestas favorables descendieron a un 42,5%, mientras que las negativas ascendieron a un 37,5%. Vale la pena remarcar que, siendo la pregunta contestada por los nuevos directores y directoras en referencia a su predecesor/a, no quedó constancia de lo que sucediera con el traspaso al resto de miembros del equipo directivo (jefatura de estudios y secretaría), igualmente importante.

Gráfico 20.

Resuestas a pregunta 19 del cuestionario en Escala Likert. “La implicación de mi predecesor/a fue adecuada durante todo el traspaso de información”.

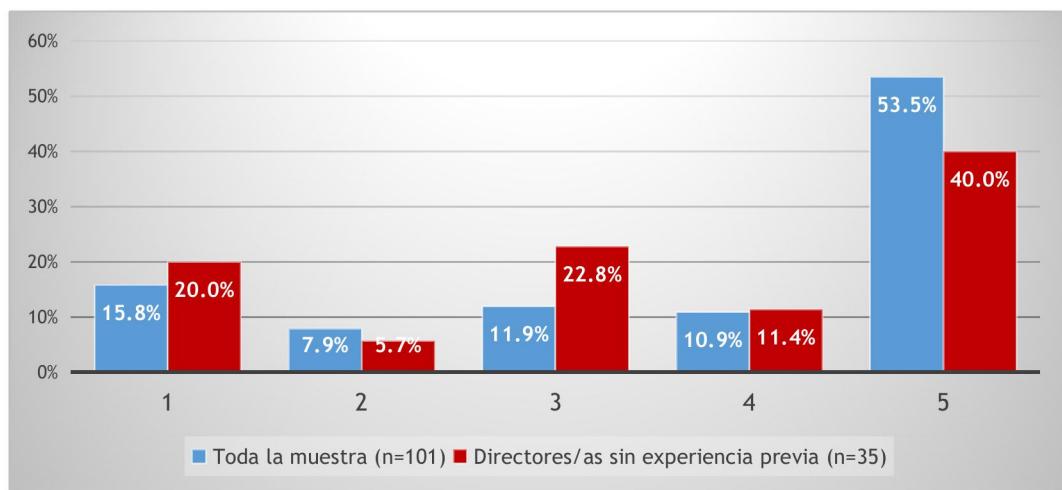


Fuente: elaboración propia.

De la misma forma, cuando se preguntó a los participantes si el equipo predecesor les ayudó -en el caso que se quedaran en el centro- en todo lo que necesitaron una vez tomaron el relevo, las respuestas fueron bastante positivas para la muestra completa (64,4% bastante de acuerdo o totalmente de acuerdo), pero no tanto para aquellos casos en los que el director/a entrante no tenía experiencia previa (51,4% de resultados positivos). En todo caso, se volvió a evidenciar que en una mayoría ajustada de las situaciones de transición directiva predomina la responsabilidad a la hora de acoger a los nuevos miembros.

Gráfico 21.

Respuestas a pregunta 27 del cuestionario en Escala Likert. “Una vez en el cargo, los antiguos miembros del equipo directivo me ayudaron en todo lo que necesité (si es que se quedaron en el centro)”.



Fuente: elaboración propia.

“Por suerte somos un colectivo que la mayoría somos muy voluntariosos y que... bueno, pues trabajamos por amor a la escuela. Y depende de la dedicación; si tú tienes sentido común y sabes lo que tienes entre manos, pues intentarás hacer un traspaso correcto”.

Directora Escuela Verde (ENT-CAS-5)

Todos estos ejemplos y resultados muestran cómo los diferentes equipos salientes adoptaron diversas actitudes a la hora de implicarse en la gestión de su propio relevo. Unos más apropiados -o profesionales- que otros. El motivo es evidente: de modo oficial, el relevo consiste en la firma de unas actas que deben venir precedidas de un traspaso de información que, si se quiere, se puede completar en 30 minutos. Y este fue el problema. ¿Debía supervisarse el proceso? ¿Quién debería capitanejar la transición?

Lo que es incuestionable es que en ninguno de los casos la correcta gestión del relevo debería depender exclusivamente de la actitud de los equipos salientes (que se marchan sin corresponsabilidades), precisamente para evitar algunas de las faltas de profesionalidad que se pudieran dar y que, desgraciadamente ocurrieron, a pesar de no ser ni la mayoría, ni comunes.

“Ese relevo fue simplemente... Intenté hablar con el director saliente y me dijo: estaré si me lo manda la Inspección, si me lo ordena la Inspección, tal día y tal hora para darte las llaves. Y este fue el relevo. Me dieron las llaves, me dijeron cómo se desconectaba la alarma y me pasé todo el mes de julio removiendo papeles en el despacho. (...) El relevo se centra en que debes tener una documentación firmada y, eso, para cuando los inspectores pasan el check-in de si se ha hecho el relevo. Es decir, los documentos y nada más. La parte cualitativa no se tiene en cuenta”.

Representante AXIA (ENT-EXP-4)

“Yo llego al centro donde estoy actualmente como una directora impuesta por la Inspección (...) La dirección que había decide dimitir de forma totalmente brusca en junio e Inspección considera que las personas que quieren presentar proyecto provocarían una división en el claustro irremediable. Por tanto, tiran por la vía del medio y proponen una persona externa. Por tanto, el relevo... podríamos decir con toda tranquilidad que no hubo más relevo que aquí tienes las llaves, este es el correo de la escuela, esta es la contraseña, cámbiala cuando quieras”.

Participante 4 - Directora GdD

“Cuando se produce la situación de que no hay un relevo suficientemente pensado, planificado y profundo, creo que lo que denota es un cierto individualismo en el trabajo. Que es una característica muy común... también en la educación. Porque decimos que trabajamos en equipo, pero no tengo tan claro que sea trabajo en equipo (...). Si realmente fuera así los resultados serían distintos también en este tema. [Existe] una cierta insolidaridad con el que viene detrás...”.

Participante 3 – Profesor de Facultad de Educación (GdD)

Escenarios como estos deberían importar a quienes supervisan la correcta función directiva pues, aunque fueran pocos los casos, el porcentaje es lo suficientemente alto como para atender el asunto. Cuando lo responsable y normal debería ser que una transición de esta importancia se planifique como es debido, parece que los equipos entrantes se tuvieron que conformar, no con su planificación, sino con una mínima e improvisada ejecución del relevo. Que no es más que un pírrico traspaso de información -especialmente económica- requerido por la Administración, y que no parecía solucionar muchos de los problemas con los que se toparon los nuevos miembros durante su periodo de inmersión; de ahí que se tratara anteriormente la importancia que desde el Departamento se da a estos procesos.

Por tanto, el adecuado seguimiento, acompañamiento y supervisión del proceso por su parte se antoja como indispensable de cara a asegurar un relevo de garantías, especialmente en aquellos casos donde el contexto electoral o relacional del propio centro podría ponerlo en peligro.

“Tampoco te lo planteas. No sabes hasta qué punto el Departamento... Porque quizás si todos fuéramos un poco conscientes que el Departamento lo controla un poco, probablemente la persona que hace el traspaso te lo haría mejor hecho, y de otra forma. Y al saber que no hay este control entonces hace que la persona que lo deja, si no se quiere implicar, pues lo deja y ya está...”.

Jefa de Estudios Escuela Azul (ENT-CAS-6)

Esta contundente afirmación -así como todo lo anteriormente comentado- sirve como base para introducir el siguiente capítulo, donde se trata el rol de la Administración, previo, durante y posterior a la gestión del proceso de transición entre las directivas salientes y entrantes.

f. Sobre el soporte del *Departament d'Educació* en la preparación, gestión y supervisión del proceso

“En principio, nosotros no tenemos definido un proceso con una serie de cosas que tienen que hacer los inspectores cada vez que hay un relevo”.

Representante Subdirección General de la Inspección de Educación (ENT-EXP-3)

En páginas anteriores se dejó en el aire la pregunta de quién debería supervisar o capitanejar la gestión del relevo directivo. Como se ha dicho, se espera que el equipo saliente actúe de modo responsable facilitando no solo un traspaso de información efectivo, sino también la entrada de los nuevos miembros; un proceso tan importante en la organización escolar de los centros no puede quedar en manos de la discrecionalidad de las personas.

La Administración educativa tenía entre sus funciones supervisar y evaluar la función directiva, así como participar en la mejora del funcionamiento de los centros. De forma más concreta, la *Sub-direcció General de la Funció Directiva i Lideratge Pedagògic* se encargaba de ejercer la coordinación de las funciones propias de la dirección, además de planificar medidas de apoyo a la dirección para el ejercicio de la autonomía de los centros. Por tanto, se esperaba que, siendo coherente con tales designaciones, orientase a los equipos durante el proceso de planificación y ejecución del relevo, a la vez que realizara una completa supervisión o seguimiento de este.

“- Yo creo que debería ser [capitanearlo] la Inspección.

-Bajo el argumento de que es una laguna en la autonomía del centro”.

Participantes 5 y 2 – Director e Inspector (GdD)

“Si alguien tuviera que hacer algo, porque se debe hacer, es a la Administración a quien le toca (...) Es la patronal, y además es la Administración (...) La Subdirección General de la Función Directiva es de hace tres o cuatro años, (...) antes no estaba. Ahora como mínimo hay un referente, que funcionará mejor o peor, dará al abasto o no -eso ya es otra historia-, pero este referente antes no existía en el Departamento y ahora sí”.

Participante 1 – Representante Subdirección General de Ordenación Curricular del Departament d’Educació (GdD)

“Mi respuesta es muy clara: debería estar normado. (...) El hecho de que no esté normado [el traspaso] dice muy poco a favor de la supervisión de la Administración. Pero no solo de los inspectores, sino en nuestro caso del Departament, del Ministerio, de las Consejerías de Educación de otras comunidades autónomas en general. Dice muy poco a su favor el hecho de que no hayan pensado que esta es una cuestión importante”.

Participante 3 – Profesor de Facultad de Educación (GdD)

Quizá no deba llevar la batuta del proceso -esto debería quedar en manos del equipo saliente- pero sí debería prestarle toda la atención necesaria para asegurar que el equipo entrante reciba un traspaso en condiciones.

“En procesos de cambio difíciles, resultaría imprescindible la mediación por parte de la Inspección Educativa. No puede ser que la transición quede en manos del nuevo equipo, sin que nadie se preocupe de que se haga con un mínimo de garantías”.

Participante anónimo (CUEST-RES)

“Inspección debe velar por que la documentación y el traspaso se hagan correctamente cuando no hay entendimiento entre las personas”.

Participante anónimo (CUEST-RES)

Se sabe -por ellos mismos- que la contribución del *Departament d’Educació* en todo el proceso se ceñía, en algunos casos, a enviar una carta de recordatorio 15 días antes del relevo oficial, en la que constaba una relación de informaciones que debían ser traspasadas antes de la toma de posesión de los nuevos miembros. No había más protocolo que ese, como tampoco había ninguna orientación a los equipos salientes para que empezaran a planificar la transición una vez comunicaran formalmente su intención de no renovar el mandato.

Ni siquiera cuando se resolvía la candidatura del aspirante seleccionado a relevarle en el puesto. Por tanto, tampoco existía un seguimiento del proceso, a no ser que apareciera un conflicto -comunicado normalmente por los equipos entrantes- que requiriese mediación.

“Es que depende de la persona. Lo que sí se debe tener cuenta en el traspaso es que se traspase toda la información del centro. Que la persona tenga toda la información. Que lo haga de una manera más holgada o... ahí ya no podemos entrar. Nosotros entramos en todo caso cuando hay problemáticas (...) Simplemente cuando ha habido un traspaso preguntar: ¿ha funcionado? ¿ha ido bien? y ya está”.

Representante Inspección (ENT-EXP-2)

Por otro lado, y como se ha mencionado anteriormente, desde el *Departament d'Educació* solo se trataba el relevo desde un punto de vista de traspaso de información económica en las formaciones específicas para la función directiva, y en una única sesión de varias horas en medio de otros muchos contenidos. En general, estas fueron algunas de las justificaciones en relación con su escasa intervención en estos procesos:

“Nosotros, desde la Subdirección, aún no hemos hecho esta orientación que como dices deberíamos crear. Hemos hablado de todo ello y supongo que, a pesar del poco tiempo que tenemos, y todas las cosas... No hemos tenido tiempo de abordarla. No obstante, lo que nosotros podamos hacer será para ampliar o substituir toda esta orientación que como protocolo hace Inspección⁵³ y Servicios Territoriales, que preguntan si se ha hecho el relevo o no y en qué condiciones se ha hecho”.

Representante Subdirección General de la Función Directiva y Liderazgo Pedagógico (ENT-EXP-1)

“Creo que compartimos que todo es mejorable y muy mejorable. Pero (...) la normativización de las cosas no garantiza que las cosas se hagan bien (...) Es decir, si hubiera una normativa que dijera que el director saliente se debe reunir tres veces cada 15 días con el director entrante, eso no garantiza que las cosas se hagan bien. El traspaso se hace bien si la persona que entra entiende que entra a un lugar que ya existía, aunque lo quiera cambiar. Y la persona que se va, se vaya con cariño de un lugar en el cual hay personas humanas”.

Representante Secretaría General de Políticas Educativas (ENT-EXP-1)

⁵³ Nótese la contradicción de esta información con aquella proporcionada por el representante de Inspección de Planificación y Coordinación al inicio del capítulo.

Estas justificaciones se presentaron en la última fase del estudio -el grupo de discusión- con el fin de conocer de primera mano la opinión de los diferentes colectivos presentes, así como los criterios para sus correspondientes argumentaciones. Si bien es cierto que todos estuvieron de acuerdo en que la normativización de los procesos no aseguraba su correcta ejecución, algún participante fue especialmente duro con la desatención a estos procesos en base a semejantes razonamientos.

“Si estas son sus respuestas... La función de la Administración no es solo actuar en respuesta a, sino también en planificar. Porque es un argumento ridículo y absurdo, en mi opinión (...) La Administración debe actuar de acuerdo con los principios de coordinación, planificación, prevención, anticipación, etc. (...) Es cierto que lo normado luego se puede ejecutar, no ejecutar por mucho que esté normado (...), se puede ejecutar de manera deficiente, se puede ejecutar mejor. Pero si estuviera normado y protocolizado, diciendo en qué debe consistir, que debe hacerse un informe de traspaso, qué cosas deben estar en ese informe... Incluso hacer un guion. No digo que deba ser normativo para todos, puede ser lo suficientemente flexible y atender a las circunstancias que hay en cada centro (...) Lo que nos indica es que luego no lo valoran tampoco. Por mucho que luego te puedan decir que sí (...), el hecho de que no lo tengan reconocido (...) dice muy poco a favor de cómo entienden la importancia que tiene el relevo en la función directiva, incluso la importancia de la propia función directiva”.

Participante 3 – Profesor de Facultad de Educación (GdD)

Por tanto, parece claro que se corrobora la postura de no intervenir en estos procesos al presuponerse la buena fe y responsabilidad de los profesionales. Y esto, cuanto menos, era incongruente con la función de supervisión que se le atribuía a la Administración, por más que lo común fuera que no se dieran muchos casos de irresponsabilidad o falta de implicación por parte de los equipos salientes.

“Pero son los menos eh... son los menos. Puede ser que un centro, pues bueno, por la razón que sea... una persona se va con un poco de rencor, y entra otra persona en ese momento y puede ser que las relaciones no sean buenas. Nosotros siempre lo que decimos es lo mismo: que las relaciones personales sean buenas o malas no tiene nada que ver con que se haga bien el traspaso. Ya está. (...) Si hay algo más, se interviene y se hace una mediación entre la entrada y la salida. Pero son casos muy puntuales. La mayoría de la gente es muy profesional y se hace un traspaso correcto sin ningún tipo de problemas. ¿Qué quiere decir? Que si a nosotros no nos llega nada del traspaso es que se ha hecho bien”.

Representante Inspección (ENT-EXP-2)

La última afirmación del testimonio es fundamental para entender la implicación de la Administración en estos procesos: es cierto que algunos participantes en el estudio reconocieron no haber comunicado o consultado sus problemas en la transición con Inspección, dentro de su tendencia a intentar ser autónomos en la resolución de problemas (como, por ejemplo, en las escuelas Amarilla, Roja o Azul), o porque, en su opinión, la respuesta solía ser “adelante, que lo haréis muy bien”, y nada más.

Una de las preguntas de conclusión en el cuestionario de la primera fase era “¿cuál de estos aspectos cree que se podrían haber mejorado durante su proceso de transición?”. La opción más veces seleccionada fue “el apoyo de la Administración Educativa” en un 21,2% de los casos (n=104). Por tanto, es evidente que existió un fallo en el sistema de comunicación/intervención por ambas partes que debería ser corregido, ya que aparecieron opiniones en ambos sentidos:

“Desde Inspección no tuvimos intervención en ningún momento... Ninguno. Ni intervención ni apoyo”.

Directora Escuela Roja (ENT-CAS-4)

“Tener esta figura de consulta está muy bien (...) Antes tirabas mucho de compañeros y compañeras (...) Inspección yo creo que hace un buen acompañamiento”.

Participante 5 – Director (GdD)

Ello no impide, sin embargo, que sí existiera un soporte continuo una vez los nuevos equipos asumieron el cargo de modo oficial. De hecho, el primer año de mandato de los nuevos directores/as en los que estuvo enmarcada esta investigación fue el primero en que el *Departament*, después de una prueba piloto el curso anterior, desplegó una nueva iniciativa llamada AVALDIR.

Este nuevo proyecto consistía “oficialmente” en acompañar y asesorar -por parte de la Inspección y especialmente durante el primer año- a los nuevos directores/as que habían accedido a ella mediante el concurso de méritos, en mandato de 4 años y por primera vez en su carrera pública.

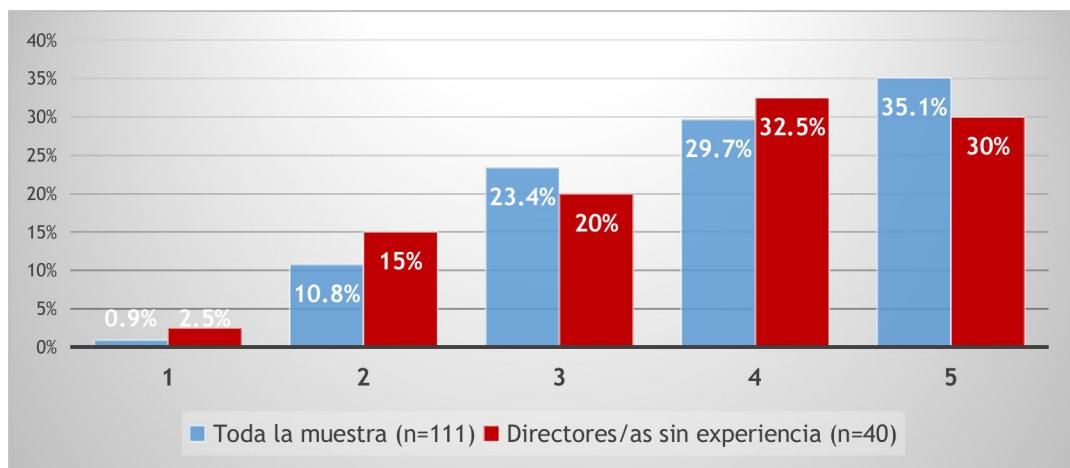
“La característica básica es que queremos que, durante este proceso de 4 años, principalmente el primero pero también los otros tres, haya un proceso de acompañamiento y asesoramiento por parte de la Inspección, más pautado, más sistematizado, con una serie de fases, más transparente... un poco porque entendemos que aparte de la formación que pueda tener, un director se forma durante la práctica de sus primeros años (...) En el primer año, hay todo un proceso de acompañamiento y habrá un informe a final de curso de retorno al director, un poco de valoración, de compartir un poco el primer año, y esto es una cosa que se hace en conjunto con él, a partir de un proceso de su propia autoevaluación, y un poco se puede identificar cuáles son sus puntos fuertes, y los aspectos que quizás tendrían que mejorar en los siguientes años que le quedan”.

Representante Subdirección General de la Inspección de Educación (ENT-EXP-3)

Si bien este modelo no ayudaba a aquellos equipos que inicialmente se estrenaban en la dirección con un primer año de nombramiento extraordinario, el sentimiento general de mayor soporte se hizo notar en las valoraciones de los nuevos directores/as que participaron en el cuestionario del estudio, otorgando resultados muy positivos a preguntas relacionadas con el apoyo recibido por parte de la Administración una vez accedidos al cargo (no durante la transición): un 64,8% de participantes manifestaron estar bastante o totalmente de acuerdo con la afirmación “desde el Departament d’Educació me han ayudado a integrarme en mi nueva función, resolviendo todas aquellas dudas que me han ido surgiendo”. Solo un 11,7% opinaron en sentido contrario. Para la muestra de participantes que no tenían experiencia previa en cargos directivos se obtuvieron resultados similares.

Gráfico 22.

Respuestas a pregunta 28 del cuestionario en Escala Likert. “Desde el Departamento de Educación me han ayudado a integrarme en mi nueva función, resolviendo todas aquellas dudas que me han ido surgiendo”.



Fuente: elaboración propia.

Sin duda, el AVALDIR se pudo presentar como una herramienta de valor incalculable para facilitar la inmersión de los equipos noveles -que se añadía a la ya mencionada figura del “tutor-formador”-, reduciendo el impacto negativo que podría tener una mala gestión de la transición directiva. Pero... ¿por qué dejar abierta la posibilidad de que se dieran estos relevos ineficientes? ¿No era más lógico invertir algún tiempo y recursos para la supervisión de una correcta transición? Con todo, el modelo AVALDIR debería plantearse desde una perspectiva de soporte y no tanto de evaluación, pues algunas de las críticas recibidas por los participantes en este estudio giraron en torno a esa idea de “vigilancia”, y miembros propios de la Inspección reconocieron sin tapujos la diferencia entre el cómo se vende y la realidad:

“El AVALDIR está pensado para ayudar al director, no solo para evaluarlo. El primer año es básico que se le pueda ayudar y acompañar. Está pensado así”.

Representante Inspección (ENT-EXP-2)

“El AVALDIR no está pensado tanto para el relevo. Porque solo afecta al [director] nuevo. Porque el viejo ya no está. Es verdad que es una excusa porque acaba siendo la evaluación de la persona que comienza (...) Se vende en la práctica como asesoramiento, pero es mentira, porque es evaluación también. Esta es la verdad, se ve enseguida. Es una excusa, un pretexto, para que esa persona vea que hay alguien ahí”.

Participante 2- Inspector (GdD)

“-Yo por ejemplo estoy haciendo el AVALDIR. Es una evaluación el primer año de la función de la dirección. Entonces Inspección ha venido muchísimas veces. Muchas. ¿Qué es eficiente? Bueno (...) ya se verá. Sí que es verdad que el seguimiento por parte de la Inspección es exhaustivo. De objetivos, porcentajes, autoevaluación, evaluación...
-No sabes si contemplarlo como ayuda, acompañamiento...
-Como interferencia...
-O relativa exigencia”.

Equipo Directivo Escuela Blanca (ENT-CAS-1)

Es obvio que, de ser así, la iniciativa no ayudaría tanto a los equipos noveles al sentirse evaluados constantemente, sumándose todo ello al estrés inherente del primer año de mandato. Una entrada en la que, como se ha mencionado repetidamente, es necesario facilitar la inmersión de los nuevos miembros para que puedan ejercer su función de forma autónoma, sin perder tiempo ni energía en otros menesteres (especialmente aquellos derivados de una mala gestión del relevo), dedicándolos así a lo realmente importante: la supervisión pedagógica.

“No importa si llevas un año o 15 como director (...) Nadie te informa, nadie te dice cómo va pero lo tienes que hacer (...) Son estas cosas que nadie te explica pero que te hacen perder los primeros años, mucho tiempo, muchas horas. Porque estás aprendiendo a base de golpes. No te tratan diferente por ser un equipo novel”.

Director Escuela Blanca (ENT-CAS-1)

“Inspección es un poco de funcionar de: si no tienes muchos problemas, mejor. Y cuando tengas un problema, me avisas y ya veremos si puedo actuar o no. Eso no es un acompañamiento”.

Directora Escuela Púrpura (ENT-CAS-7)

En conclusión, no parece lógico -ni coherente- que se desatendiera la gestión de estos procesos, entendiéndolos y etiquetándolos -como afirmaban Jones y Webber (2001)- como un mero evento interno que no era necesario supervisar dada la profesionalidad de los implicados. Incluso muchas de las evaluaciones del primer año de mandato de los equipos noveles -entonces con el AVALDIR- pudieron verse condicionadas por las consecuencias de un mal relevo. Y esto no debe pasar desapercibido.

Por tanto, parece evidente que estos procesos requieren de una mayor atención -y más activa- por parte de los *Serveis Territorials* (a nivel de orientación) y de los inspectores asignados a cada centro (a nivel de supervisión), que, vale la pena añadirlo, en algún caso argumentaron en su defensa ser los primeros interesados en que existiera ese seguimiento, a pesar de que no gustase tanto hacer el papel de supervisor-vigilante:

“El inspector es el primer interesado en que [los nuevos directores] no peten (...) Está alineado a los intereses personales (...) porque te preguntan a ti: ¿qué pasa allí, que no haces nada? (...) No hay nada escrito ni protocolizado (...) pero si a este nuevo director lo has propuesto tú, ya no hay discusión. Si es una propuesta tuya por supuesto eres el primero que quiere que funcione (...) Y si proviene de concurso tú también has participado -en condiciones normales el inspector de centro preside la comisión-, de alguna manera has avalado que esa persona gane el concurso. [Además] la debilidad te ha de llevar a estar más pendiente de eso que de otra cosa (...) pero claro, parece que te estés metiendo en una cosa que debería hacer otro...”.

Participante 2 – Inspector (GdD)

Es preciso asegurarse de que se realiza un buen traspaso de información para no dejar al nuevo equipo desnudo -sin apenas haber empezado- ante la compleja función que le espera. Algo que, por otro lado, puede mermar su sensación de legitimidad en el cargo durante su primer año. Como se verá en el siguiente epígrafe, toda la comunidad debería ser partícipe -de una forma u otra- de la gestión del relevo directivo para facilitar esta inmersión.

g. Sobre la participación de los diferentes componentes de la comunidad educativa en el proceso

“Si entendemos la comunidad como se entiende hoy día, pues es todo el entorno. El entorno cercano: el municipio, las entidades que hay alrededor, los servicios educativos, quién tienes al lado, la escuela vecina...”

Participante 1 – Representante Subdirección General de Ordenación Curricular del Departament d’Educació (GdD)

El relevo directivo no debe entenderse únicamente desde una perspectiva operacional o de liderazgo interno, sino también de representación institucional dentro de la comunidad.

Esto significa que todos aquellos implicados en ella también deberían formar parte del proceso de transición -en menor o mayor medida- en aras de facilitar la integración del nuevo equipo (o, al menos, de estar al corriente de la correcta gestión de este), especialmente si alguno de sus miembros no conoce el centro. Por tanto, se espera que, dada la relevancia de los cambios directivos, el equipo saliente fomente la participación de -como mínimo- los diferentes miembros del Consejo Escolar, y en especial, la de los representantes municipales y las AFA, para no tratar el asunto únicamente a nivel interno.

Una de las pocas indicaciones que el *Departament d'Educació* facilitó al equipo saliente antes de su relevo -a través del acta de traspaso (ver Anexo 14)- fue que presentase al nuevo director/a a las direcciones de los centros de enseñanza adscritos, al/a representante del EAP, de los servicios sociales y al asesor/a LIC, además de la presentación formal al presidente/a de la AFA. Evidentemente esto se puede hacer bien, se puede hacer mediante un rápido correo electrónico, o incluso habrá quién no lo haga: como no había supervisión, no se puede saber a ciencia cierta, fiándose todo a una firma.

Antes de ello, cuando los candidatos presentaron sus proyectos de dirección, había también diferentes representantes del Consejo Escolar en la comisión (cinco representantes de la Administración, un miembro del consejo que no formaba parte del claustro y tres maestros/as del centro), con lo que, si no había implicación, existía la posibilidad de que se realizase una escasa presentación y primera toma de contacto institucional de cara al resto de los agentes de la comunidad. Por tanto, el grado real de utilidad de esta primera presentación para la inmersión de los nuevos miembros podía ser, cuanto menos, imperceptible.

“En la comisión de selección se supone que están. Aunque esto es un formalismo que no quiere decir nada. En la práctica no quiere decir nada (...) A ver, se tendría que conseguir la implicación de todos los agentes que intervienen en el centro. ¿De qué manera? (...) Imagino que depende de cada caso. Supongo que cuanto más fluido sea mejor, pero a veces hay que empujar un poco...”.

Participante 1 – Representante Subdirección
General de Ordenación Curricular del
Departament d'Educació (GdD)

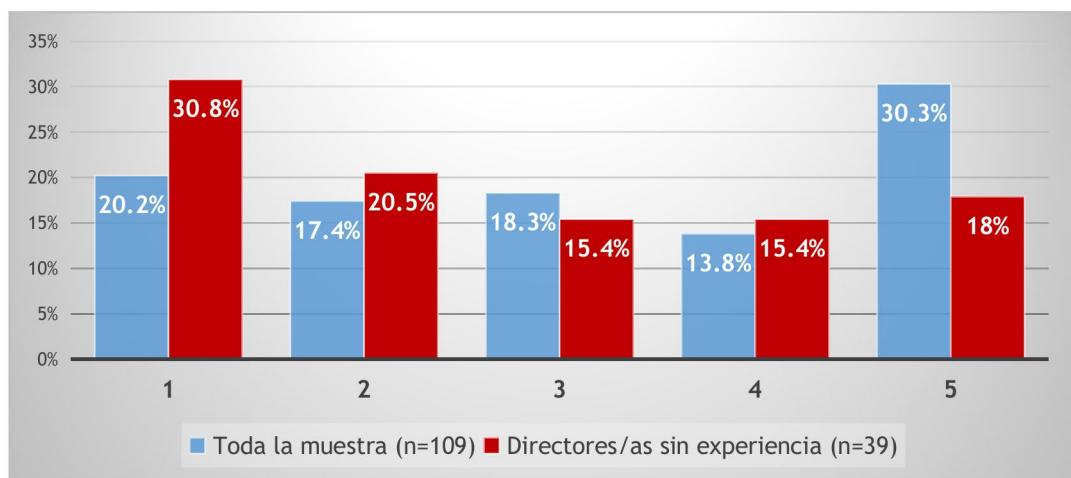
“No hay que olvidar que el Consejo Escolar está dominado por el sector del Estado, copado estratégicamente”.

Participante 2 – Inspector (GdD)

En este sentido, al ser preguntados en el cuestionario de la primera fase de estudio sobre la actitud de los equipos salientes para fomentar la participación “externa” en el relevo (ayuntamiento, AFA, etc.), los participantes revelaron que, en mayor medida, sus antecesores permitieron la colaboración de estos representantes durante el proceso:

Gráfico 23.

Respuestas a pregunta 24 del cuestionario en Escala Likert. “El equipo directivo saliente fomentó la participación de todos los implicados (Consejo Escolar) en el relevo directivo” (n=109).



Fuente: elaboración propia.

Pese a ello, resulta extraño que, siguiendo las indicaciones preceptivas del acta de traspaso proporcionada por la Administración, hubiera un porcentaje tan alto (37,6%) de casos en los que se consideró que no hubo una especial participación de los otros agentes de la comunidad educativa (por un 44,1% en sentido contrario). De hecho, las opiniones de los participantes sin experiencia previa en cargos de dirección fueron mucho peores: una mayoría ajustada (51,3%) consideró que no se fomentó la participación de todos los implicados en la comunidad.

Esto es algo que también se pudo observar mediante la información obtenida en algunos de los casos estudiados en profundidad de la segunda fase, como en la Escuela Blanca:

“No, en el traspaso no. En la presentación del proyecto sí que hacen una comisión en la que está Inspección, hay diferentes directores del municipio, está el ayuntamiento representado, hay maestros del claustro... y alguna familia (...) Eso sí lo hacen (...) Pero para hacer el traspaso... en principio no”.

Jefa de Estudios Escuela Blanca (ENT-CAS-1)

En cambio, en casos como la Escuela Naranja, sucedió todo lo contrario y sin que nadie se lo tuviera que solicitar: fueron los propios equipos salientes y entrantes (el director venía de fuera del centro y de la ciudad) los que de forma proactiva organizaron una serie de entrevistas y presentaciones a diferentes miembros de la comunidad y del municipio, mucho antes de que se ejecutara el relevo oficial. La diferencia: entender que las relaciones humanas son más importantes que la burocracia.

“Hay un acta de traspaso de dirección que son 8 o 9 hojas en las que se pregunta: ¿se ha hecho la gestión económica? ¿se ha hecho el traspaso, las llaves? Una serie de cosas que dices: esto es secundario. Oficialmente es importante, pero es secundario porque hay un tema de relaciones humanas que hace que todo sea más agradable y natural al final: presentarte a la gente que hay en el barrio, cuáles son las relaciones que establece la escuela (...) Quiero decir, ir presentando a las personas importantes para que sepan quién cogerá la dirección (...) Porque cada municipio es diferente (...) Si somos una figura representativa a nivel institucional, ¿qué quiere decir representación? ¿que hemos de tener relación con estas personas? Pues hagamos un traspaso con todas estas personas”.

Director Escuela Naranja (ENT-CAS-3)

Esto plantea varios dilemas en el traspaso: ¿Qué es más importante, la burocracia o las relaciones humanas que los equipos deben establecer con la comunidad? A tenor de los requerimientos de la Inspección, parece obvio pensar que la primera opción fue la que más preocupaba a los órganos supervisores. Y seguramente, debido a esa presión, también a los equipos directivos noveles.

Esto corroboraría, en gran medida, todas aquellas quejas sobre la realidad del ejercicio de la dirección (y su profesionalización): una labor casi administrativa que pierde por completo el encaje de la dimensión social que se da en las instituciones educativas. Debe existir, por tanto, una complementariedad de ambas perspectivas -la burocrática y la social- durante el traspaso entre directivas; de no ser así, se estaría cayendo de nuevo en el error de tratar el relevo como un simple cambio de sillas que se formaliza con una firma de credenciales.

“En el momento en que un director es seleccionado a través de la presentación de un proyecto (...) todo el centro está vinculado a ese proyecto. Todo. Por tanto, y además en el proyecto, uno de los elementos que debes tener en cuenta es esta vinculación, implicación, de toda la comunidad educativa. Si tú haces un proyecto que es puramente técnico, es un mal proyecto (...) Por tanto, es absolutamente esencial que cuentes con todo y todos. En el momento en el que cuentas con todo, tú ya estás definiendo una estrategia para implicar a esta comunidad educativa en la consecución de los objetivos de tu proyecto. Yo creo que no es tan solo que ellos deban participar -que ya han participado en la selección- sino que tú los necesitas para dar consistencia a tu proyecto”.

Representante AXIA (ENT-EXP-4)

“Lo más importante para mí es buscar espacios de comunicación entre el nuevo equipo, el que sale, el claustro y el AMPA de la escuela”.

Participante anónimo (CUEST-RES)

Por otro lado, ¿hasta qué punto se deben involucrar en la gestión del relevo aquellos agentes de la comunidad educativa más alejados del día a día de la escuela, pero igualmente importantes?

Parece que su participación sea una cuestión más bien cultural (como decía el director de la Escuela Naranja, “cada municipio es diferente”) puesto que, según lo visto en los casos estudiados en profundidad de la segunda fase de estudio, hubo escuelas en las que -por ejemplo- las AFA tenían un peso muy fuerte (en la Escuela Amarilla tenían un despacho propio dentro de la escuela en el que una secretaria trabajaba 8 horas al día, dando buena cuenta del nivel de implicación de la asociación) y otras que no solo no tenían tanta presencia y actividad, sino que se mantenían más al margen, incluso considerando que no era su labor intervenir o supervisar los relevos directivos:

“Yo creo que esto es una cosa de la escuela. Bueno, el AMPA puede estar ahí para dar apoyo, pero creo que no nos toca meternos”.

Administrativa AMPA Escuela Azul (ENT-CAS-6.4)

Esta opinión iría en la línea de lo que expresó el representante de *Inspección de Planificación y Coordinación de la Subdirección General de la Inspección de Educación* cuando se le preguntó en la entrevista acerca de si debía participar alguien más en la gestión de la transición directiva:

“Yo no lo acabo de ver ahora mismo... Mi visión es del director con una responsabilidad bastante profesional y, por tanto, cuando hay un relevo, se trata de tener planificadas qué cosas se tienen que traspasar, cuáles son las informaciones, documentos de centro, otras cuestiones más internas... pero no acabo de ver que tengan que intervenir otros elementos externos como el ayuntamiento y demás”.

Representante Subdirección General de la Inspección de Educación. (ENT-EXP-3)

“Yo creo que algo debe hacerse. Pero... vamos a ver. Los principales actores son los equipos saliente y entrante. Es mi opinión. Porque claro, estamos hablando del cambio en la dirección (...) La segunda cuestión es que yo creo que eso debe extenderse un poquito más a la comunidad, pero quizás no con las mismas características (...) Yo no iría más allá (...) aunque puede hacerse”.

Participante 3 – Profesor de Facultad de Educación (GdD)

Todo ello parece indicar que existen diferencias considerables ya no solo en la percepción de ciertos procesos organizativos y la cooperación que en ellos se debe establecer -como la transición directiva- sino en el rol, función y representación de los órganos directivos en la comunidad educativa de la que forman parte. A saber, unos entienden que el traspaso debe gestionarse a nivel interno; esto proyecta la visión burocrática, eventual e individualista de la función directiva.

Otros así lo tienen interiorizado y asumen un rol que les excluye; esto significa la normalización de una concepción errónea de gestión escolar que elimina a parte de la comunidad educativa de la ecuación. Y, por último, otros no consideran otra posibilidad que la participación vital de la comunidad en su totalidad porque son conscientes de su relevancia y de su necesaria contribución.

Esta última aproximación es la que sentó las bases de la gestión del relevo en la Escuela Naranja y fue un éxito: en primer lugar porque se trataba de un director externo -algo que complicaba el relevo-, en segundo lugar porque toda la comunidad se sintió partícipe en un cambio importante en la institución educativa y, en último lugar, porque se mantuvieron los lazos de profesionalidad, cooperación, respeto e implicación que se presuponen de toda una serie de agentes educativos que trabajan (o deberían trabajar) en y por el bien común de su alumnado. ¿Cuál de estas perspectivas es la más apropiada? Es tan simple como entender que una comunidad educativa es eso. Una comunidad, que -recordando las palabras de Feito (2007)- no debe ser una “invitada de piedra”.

h. Sobre el traspaso de información: planificación, prioridad, canal y destinatarios

El traspaso de información es seguramente la parte más visible y reconocible de lo que se entiende como relevo directivo. En este, se espera que durante un periodo de tiempo considerable el equipo saliente dedique ciertas sesiones -previamente planificadas- a transferir al nuevo equipo una serie de conocimientos que son necesarios para llevar a cabo su función. Lo ideal sería que, además de todas aquellas informaciones y consejos de carácter más operativo, se destinaran suficientes horas a planificar de forma conjunta el siguiente curso. En definitiva, se trata de que los equipos que salgan se impliquen en la inmersión de los nuevos directivos -especialmente si vienen de fuera del centro- evitando cerrar el relevo con un mero e ineficiente traspaso de carpetas y documentos.

Dicho esto, y más allá de las limitaciones temporales que se dieron como consecuencia del calendario electoral y de la calidad de las relaciones entre ambos equipos, es importante realizar algunas preguntas que permitan arrojar luz sobre la realidad de estos procesos: ¿se planificó el traspaso?, ¿con cuánta antelación?, ¿qué información se traspasó? ¿a cuál se le dio más prioridad?, ¿cuántas sesiones se solían dedicar?, ¿qué canales se emplearon? Y por último, ¿el traspaso se dio solo entre directores/as o también entre el resto de miembros de los equipos?

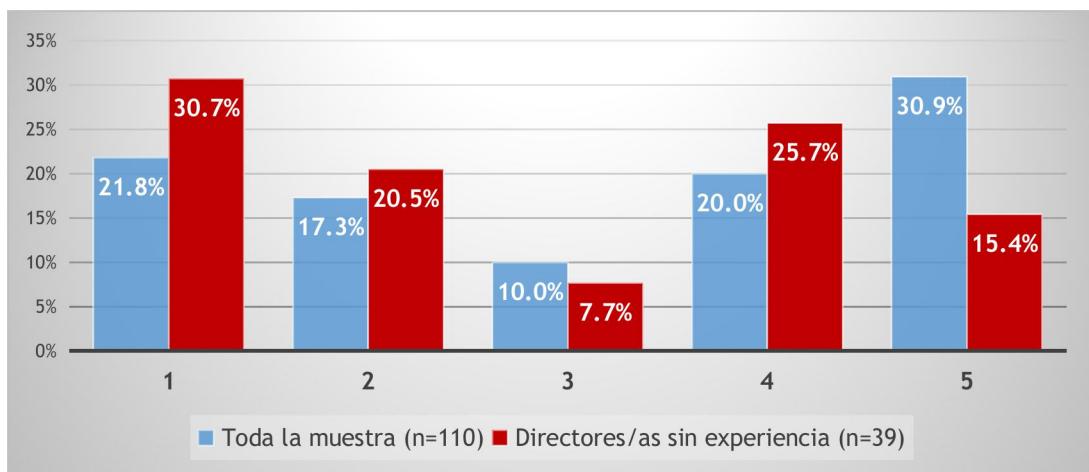
Un proceso tan importante como un relevo directivo no debería estar caracterizado por la improvisación ni por la procrastinación. Por tanto, requiere, en primer lugar, que se planifique, y en segundo, que se planifique con la antelación suficiente para traspasar toda la información necesaria de forma efectiva. Ambos requerimientos fueron consultados en el cuestionario de la primera fase de estudio: a la pregunta de si el equipo directivo saliente planificó el relevo de forma organizada, una mayoría ajustada (50,9%) respondió estar bastante o totalmente de acuerdo. Pero aquellos que respondieron en sentido contrario no fueron pocos (39,1%).

Estos resultados empeoraron al tener en cuenta la parte de la muestra de nuevos directores/as que no tenía experiencia directiva y, por tanto, no podían salir del mismo equipo directivo que dejaba el cargo (lo que facilitaría seguramente la transición).

En este caso, los resultados negativos (no planificaron la transición) ascendieron al 50,2% y los positivos (sí lo hicieron) descendieron al 41,1%, lo que pone en evidencia, de nuevo, que los nuevos miembros que no provenían del equipo predecesor presentaron mayores dificultades -fuera por el motivo que fuera- en la gestión de su transición directiva.

Gráfico 24.

Respuestas a pregunta 17 del cuestionario en Escala Likert. “En mi caso, el equipo directivo planificó el relevo de forma organizada”.



Fuente: elaboración propia.

Otros aspectos fundamentales para entender la importancia que se le da al relevo es la antelación en su planificación -si bien es cierto que es una característica inherente a la planificación- y el hecho de que los equipos entrantes se sientan -y sean- una parte activa de ella. En cuanto a la primera cuestión, los resultados fueron similares a los anteriormente expuestos, mostrando como un 33,6% de la muestra consideraba que no se había tratado el proceso con la antelación que requería, mientras que un 54,6% sí lo creía así.

Para aquellos participantes que no provenían de los equipos predecesores, las opiniones volvieron a ser más negativas, ascendiendo a un 43,7% quienes manifestaron que el equipo anterior no planificó con la antelación necesaria el relevo (por un 40,9% que declaró todo lo contrario). La realidad que muestran estos datos da buena cuenta de la gestión improvisada y desorganizada con la que se trataron muchos de estos procesos, evidenciando con ello la necesidad de establecer mejoras tanto en su comprensión como en su práctica.

Gráfico 25.

Respuestas a pregunta 16 del cuestionario en Escala Likert. “En mi caso, el equipo directivo predecesor planificó el relevo con antelación suficiente”.

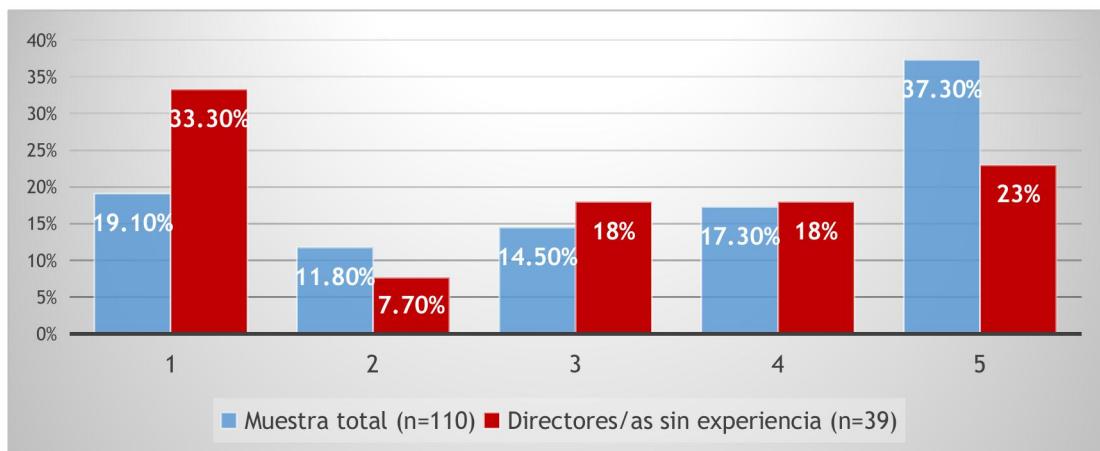


Fuente: elaboración propia.

En lo que a la segunda cuestión se refiere -que los equipos entrantes participaran activamente en la planificación del relevo- los resultados fueron en general buenos, dado que un 54,6% del total de participantes aseguraron sentirse bastante o totalmente de acuerdo con tal afirmación, por un 30,9% que se expresaron en sentido contrario. No obstante, estos resultados empeoraron también cuando se tuvo en cuenta únicamente a la parte de la muestra de nuevos directores/as que no salieron del propio equipo directivo. En este caso, los resultados negativos (no se sintieron parte activa de la planificación) ascendieron al 41%, mientras que los positivos (sí se sintieron parte activa) descendieron también al 41%.

Gráfico 26.

Respuestas a pregunta 25 del cuestionario en Escala Likert. “Me sentí parte activa de la planificación del proceso de relevo”.



Fuente: elaboración propia.

De forma más particular, la naturaleza de la planificación de los diversos casos de estudio analizados en profundidad fue bastante heterogénea. En la Escuela Blanca (y de forma casi idéntica, en la Escuela Verde) por ejemplo, se confirmó en abril del 2017 que la directora se jubilaría en noviembre del 2018, por lo que desde el primer momento se planificó un traspaso de información más al estilo del mentoring/work-shadowing (Brown, 1998; Hopkins-Thompson, 2000; Fenwick y Pierce, 2002; Zellner et al., 2002; Browne-Ferrigno y Muth, 2004; Daresh, 2004; Petzko, 2004) donde el resto de miembros del equipo directivo -que asumirían la renovada dirección- trabajaron en conjunto con la directora para ir asimilando conceptos, procedimientos y actuaciones, gestionando el traspaso desde una perspectiva gradual (Guinjoan y Llaurador, 2009). Además, la predecesora permitió seguir en contacto con ella para solucionar o resolver cualquier duda.

“Entonces sí que durante el tercer trimestre iba diciendo: mira Paco, el año que viene cuando tengáis que hacer esto (...) mira, ven. íbamos haciendo un traspaso muy en situación, pero sí que puesto en antecedentes: recuerda que el año que viene esto será así, así o así. O: cuando hagáis los horarios recuerda que... Quiero decir, que cuando ella se encontraba una cosa por el camino te iba marcando y diciendo (...) Y a partir de septiembre, como ya la previsión era que se jubilaba, pues yo ya hacía de director con ella: en las reuniones de directores íbamos los dos, cuando había una reunión importante con el Departamento íbamos los dos (...) Ya estábamos haciendo las funciones compartidas, sabiendo que ella en dos meses dejaba el cargo”.

Director Escuela Blanca (ENT-CAS-1)

En el caso de las escuelas Amarilla o Púrpura, ambas con una directora externa al centro, no se llevó a cabo ninguna planificación pues fueron nombradas de forma extraordinaria tras finalizar el curso 2017-2018. Sin apenas poder contar con nadie para absorber un traspaso de información vital, tuvieron que tomar el cargo de forma brusca (Guinjoan y Llaurador, 2009) sin conocer la escuela, el claustro, los alumnos, etc. En ambos casos, solo pudieron contar con alguna persona de referencia de forma puntual:

“No porque además piensa que nosotros tenemos, teníamos el nombramiento desde el 1 de julio. El 1 de julio mira quién queda en las escuelas: nadie. Entonces nos lo hicimos nosotros. Con lo que nos dejaron, ellas, la secretaria sí que vino 4 días o así... la primera semana sí que vino. Y ella es la que nos ayudó... Y después esto, preguntando a compañeras de otras escuelas...”

Directora Escuela Amarilla (ENT-CAS-2)

“El director anterior a mí sí que me pasó todo el tema de aplicativos, pero es que a él no se le había traspasado el resto. Porque además había habido una directora que se había ido en mayo y ya no volvió durante un año al centro (...) Todo esto se había perdido, no ese año, sino el anterior, el anterior, el anterior... Lo que pasa es que como no había un proyecto de dirección era un ‘continuamos, hagamos lo que se había hecho el año anterior’ (...) Y todo este traspaso, pfff, bueno nos hemos encontrado situaciones como, este año había elecciones al consejo escolar. Pues ir buscando... ¿qué hay que hacer cuando hay elecciones al consejo escolar? ¿Cómo se hace? ¿Cómo lo habéis hecho los otros años? ¿Cómo lo habéis articulado?”.

Directora Escuela Púrpura (ENT-CAS-7)

En cuanto a lo acaecido en la Escuela Naranja, ya se ha dado buena cuenta de su óptima y ejemplar gestión a lo largo de todo este análisis: en términos de planificación, anticipación, implicación, transparencia, etc. Y todo ello con la dificultad añadida de tratarse de un director externo que -durante gran parte del proceso- estaba viviendo en la otra punta del país.

“El concurso me parece que salió a finales de noviembre, primeros de diciembre... Yo tomé la decisión entre las dos semanas antes de acabar el trimestre del centro, entonces vine al centro un par de veces durante el mes de diciembre... En todo momento -prácticamente hablábamos cada día, o sea, era conversa diaria, de... sí. Sobre todo en aquella época, la época de navidad que es cuando hicimos el proyecto pues sí que era muy a menudo. Después entre enero y febrero más tranquilidad porque se había hecho el proyecto y no había nada, en marzo fue el concurso y se hizo toda la selección, el tribunal y todo eso... Entonces, desde el momento que es oficial en el mes de marzo, que cogería la dirección, entre marzo y mayo sí que hicimos conjuntamente todo lo que se tenía que hacer para el curso que viene. Es decir, todo: ‘se ha de seleccionar personal, vamos a ver cómo lo hacemos, qué días, qué fechas...’. Hacíamos skypes, prácticamente una vez a la semana. Yo vivía fuera entonces nos reuníamos la jefa de estudios y la directora conmigo e íbamos hablando las estrategias para poder hacer... Entonces, yo, a pesar de no ser de dirección... incluso en el proceso de selección de personal que se hizo a final de curso estaba presente, sin voto ni nada, pero estaba presente con la directora y con la jefa de estudios, haciendo la selección de personal con algunas plazas de profesores que hicimos. Es decir, yo estaba allí y decía: es que soy el director del año que viene, estoy aquí solo como observador”.

Director Escuela Naranja (ENT-CAS-3)

El caso de la Escuela Roja fue mucho menos eficiente. Se improvisó el traspaso de información a finales de curso cuando la futura directora estaba inmersa en sus horas como tutora a la vez que realizaba el curso de capacitación para la función directiva.

En este caso, la predecesora dejaría el centro, con lo que tampoco se podría contar con ella una vez empezado el nuevo mandato. Sí tuvo más suerte la nueva secretaria que, al seguir su antigua homóloga en el centro como maestra pudo aprovechar para resolver todo tipo de dudas, pero siempre desde un esquema muy improvisado.

“Yo hice el curso de dirección de abril a junio. Aquellas primeras 90 horas. Y luego, entre medio, sobre todo hacia el final, Silvia [la antigua directora] me intentó ir pasando información”.

Directora Escuela Roja (ENT-CAS-4)

La gestión del relevo en la Escuela Azul tuvo un poco de todo. El antiguo director quería jubilarse en marzo del 2017 pero, a petición de la candidata para relevárselo (su secretaria), retrasó su jubilación hasta junio para poder hacer un relevo de garantías, de modo que estuvieron casi 4 meses realizando un traspaso de funciones gradual. Además, durante el posterior curso de mandato extraordinario mantuvieron contacto constante para poder resolver cualquier tipo de duda. Todo lo contrario, sucedió a la nueva jefa de estudios, pues su predecesor, dolido por no ser reelegido en su cargo, adoptó una actitud infantil y poco profesional, dejando el traspaso -si se puede llamar así- hasta el último momento, y tras unas pocas sesiones.

“Me hizo el traspaso de las cuatro cosas más importantes que tenía que controlar, pero la verdad es que yo, en este curso (...) digamos que he llevado la L de novata y espero que el curso que viene sea más relajado porque ya sabré hacia dónde voy. Ya veremos. El traspaso fue un par de reuniones, más bien quedadas”.

Jefa de Estudios Escuela Azul (ENT-CAS-6)

Otra buena forma de analizar el grado de planificación e implicación de los equipos salientes es examinar el número de sesiones que se dedicaron al traspaso de información. Es preciso insistir en que se trata de una finalización de mandato -de quizás, muchos años- con una cultura y forma de hacer particulares, que deja paso a un nuevo equipo -quizás novel- que no solo hereda esa gestión, sino que tiene que prepararse para la de su propio mandato. Por tanto, se espera que el número de sesiones que se destinan al traspaso sean las adecuadas en términos de cantidad y calidad.

“Lo que es traspaso oficial, es nada. Dura media hora. Firmas unos papeles y está hecho (...) El traspaso real, toda la faena que hay que hacer, todo lo que queda... son semanas”.

Maestra Escuela Roja (ENT-CAS-4.2)

“El traspaso es... debe ser en todos los ámbitos y no solo en un día, sino muchos días”.

Directora Escuela Azul (ENT-CAS-6)

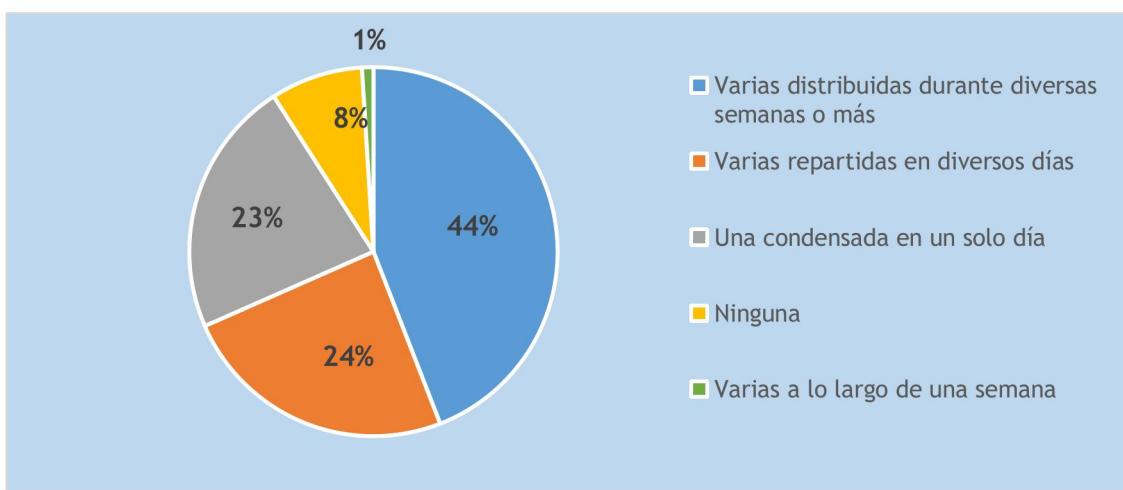
“Son necesarios diversos días de comunicación entre el equipo antiguo y el nuevo, y el tratamiento de todo tipo de documentos, aplicativos... y en diferentes partes del curso escolar”.

Participante anónimo (CUEST-RES)

Preguntados por ello en el cuestionario de la primera fase, los resultados mostraron una realidad cuanto menos, mejorable: Si bien un 44,1% de los participantes aseguraron que se dedicaron varias sesiones distribuidas en diversas semanas o más, un 24,3% manifestaron que su traspaso consistió en varias sesiones repartidas en diversos días. Por otro lado, un inquietante 22,5% de participantes garantizaron que su traspaso de información se condensó en una única sesión. Y, el peor de los casos - ninguna sesión para traspasar información- se dio para un 8,1% de los participantes.

Gráfico 27.

Respuestas a pregunta 22 del cuestionario. “¿Cuántas sesiones se destinaron al traspaso de información?” (n=111).



Fuente: elaboración propia.

Es evidente que estos datos dependieron mucho del contexto particular de cada caso: para aquellos relevos directivos en los que los nuevos equipos ya formaban parte de la dirección, es lógico pensar que el número de sesiones dedicadas al traspaso fuera mucho menor.

“Cuando tú formas parte de un equipo directivo donde las responsabilidades están compartidas, al final lo acabas conociendo todo. Sí que es cierto que no dominas nada, pero lo conoces todo (...) Estamos ahí. Entonces fue muy plácido en ese sentido”.

Director Escuela Blanca (ENT-CAS-1)

“Es que creo que las tres hemos tenido una entrada al equipo muy acompañadas. Yo estuve un año entero con el antiguo secretario pasándome toda la información. Y eso fue una maravilla...”

Secretaria Escuela Verde (ENT-CAS-5)

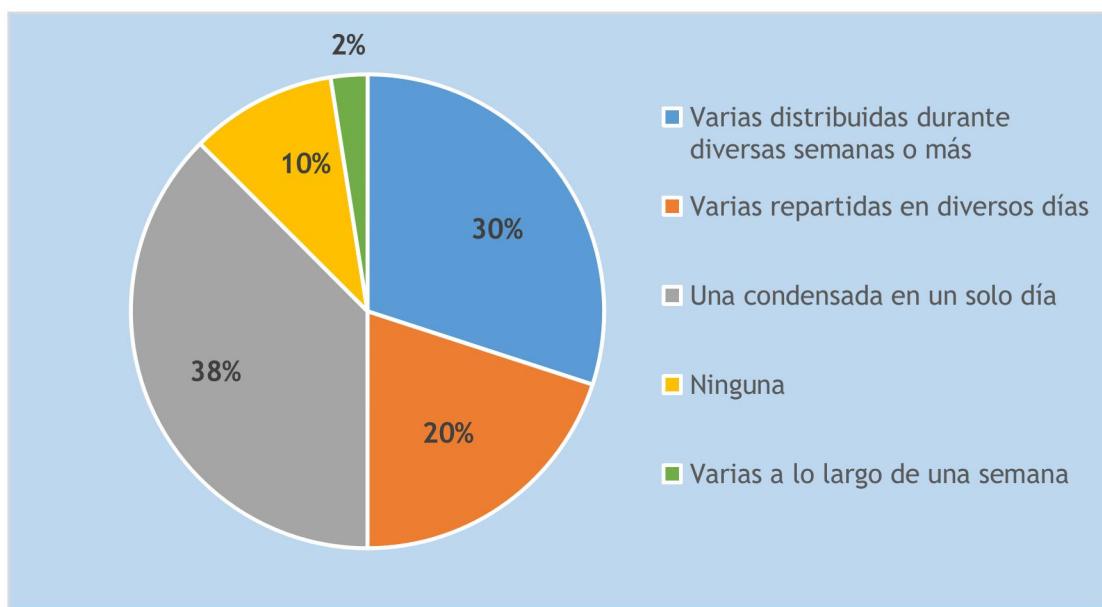
“Incluso aunque no tengas la sensación de que te han hecho un traspaso formal, en realidad llevas un año, dos o tres en la junta y ya lo has ido haciendo”.

Participante 1 – Representante Subdirección General de Ordenación Curricular del Departament d’Educació (GdD)

Es por ello que, al realizar el mismo análisis solo con la representación de la muestra cuyos participantes no salían del mismo equipo directivo, los resultados empeoran considerablemente, llegando incluso al 37% en los casos de relevo con una sola sesión y un 10% ninguna.

Gráfico 28.

Respuestas a pregunta 22 del cuestionario. “¿Cuántas sesiones se destinaron al traspaso de información?” (Solo directores/as sin experiencia, n=40).



Fuente: elaboración propia.

Teniendo este marco de referencia sobre el grado de planificación que se dio en los relevos directivos para los equipos entrantes del curso 2018-2019, resulta interesante saber también si, con todo lo anteriormente examinado, se traspasó toda la información necesaria para ejercer la función, qué información fue la que se traspasó (o cuál se consideró prioritaria), así como los canales empleados para ponerla en conocimiento. En cuanto a la primera pregunta, los participantes del cuestionario aseguraron en su mayoría que se traspasó toda la información necesaria. No obstante, empeoraron considerablemente los porcentajes -de nuevo- cuando se tuvo en cuenta únicamente la representación de la muestra de directores/as que no tenían experiencia directiva y, por tanto, no salían del mismo equipo que dejaba el cargo:

Gráfico 29.

Respuestas a pregunta 18 del cuestionario en Escala Likert. “En mi caso, el equipo directivo predecesor me traspasó buena parte de la información necesaria para llevar a cabo mi función”.



Fuente: elaboración propia.

Una vez más, los datos mostraron una realidad que, a pesar de no ser del todo desfavorable, podría mejorarse sobremanera si existiera una mayor supervisión y orientación en estos procesos. ¿Y qué información es la que se traspasó y a la que se le dio más prioridad? No hay que olvidar que el *Departament*, en el acta de traspaso oficial que hizo llegar a los centros en los que se preveía el relevo (aunque en algunos centros no llegó tal información, como en la Escuela Amarilla), listó una serie de informaciones que debían ser transferidas del equipo saliente al entrante (ver Anexo 14).

Estas se dividían en el ámbito de funcionamiento interno y seguridad (llaves del centro, números de caja fuerte, códigos de alarma, contraseñas, planos de los edificios, etc.), en la gestión administrativa y pedagógica (última actualización de documentos de centro, proyectos, contratos, horarios, etc.), en las relaciones con el entorno (directorios de contacto) y el puramente económico (presupuestos, liquidaciones, contabilidad diaria, cierres de ejercicio, etc.).

“Bueno es que... si miras bien sobre todo el acta de traspaso de gestión operativa del relevo, no falta ningún dato de los que necesitan. Porque habla hasta incluso de los documentos del centro, NOF, programas de innovación, convenios, acuerdos de corresponsabilidad, contratos y empresas de servicios, etc. Si tú miras, después verás que más es difícil que se les dé”.

Representante Inspección (ENT-EXT-2)

Así, algunos equipos se ciñeron a esta parte más formal y mecánica (especialmente la económica) y otros dieron más importancia a una información más “relacional o institucional”. Aquellos que optaron -de forma planificada y anticipada- por un estilo de relevo de acompañamiento (mentoring/work-shadowing) pusieron toda la prioridad en las gestiones específicas para cada momento del curso.

“Es que depende del momento del curso en el que estés... Todo esto depende del momento del curso. Pongamos ejemplos: en enero la parte pedagógica queda un poco apartada. ¿Por qué? Porque nos estamos centrando en ayudas, en cierres de liquidaciones, presupuestos del año nuevo... (...) Hay una prioridad”.

Director Escuela Blanca (ENT-CAS-1)

De hecho, algunos de los participantes de diversas fases del estudio mencionaron repetidamente una herramienta que les cedieron sus predecesores y que les sirvió de gran ayuda: un resumen en forma de itinerario sobre los procedimientos a ejecutar de forma cíclica durante el curso escolar. Es decir: qué es lo que tenía que hacer la dirección, jefatura de estudios o secretaría de forma específica cada mes/trimestre del curso escolar. No obstante, ellos mismos recalcaron la irregularidad (temporal) de algunas gestiones o la aparición constante de imprevistos que por tanto complicaban la total efectividad de este tipo de soporte:

“Yo creo que lo que fue muy útil fue dejarme escrito -me lo dejó como una biblia de la dirección- más o menos cada mes cuáles son las tareas importantes por hacer y que no te puedes dejar. Y yo creo que eso es lo que me ha sido más útil porque quieras o no el primer año mirabas ‘mira, en septiembre tienes que tener previstas estas cosas antes de empezar’. Pues ya empezábamos por aquí... luego ya te encontrabas el día a día, pero eso es lo que fue más útil”.

Directora Escuela Roja (ENT-CAS-4)

“De un año entero. Porque al final es cíclico: en septiembre haces esto, en octubre esto, en noviembre aquello... A parte de los imprevistos, pero básicamente todo es cíclico... Entonces si tu tienes un año de visión (...) pues tienes una idea de lo que te viene encima... y luego tú ya...”.

Jefa de Estudios Escuela Blanca (ENT-CAS-1)

**“-La persona [secretaria] que lo dejó me dejó un precioso manualillo escrito por ella misma, por meses: en septiembre tendrás que hacer; tal, tal, tal, en octubre; tal, tal, tal... Y pienso, si algún día tuviera tiempo, que no lo tendré nunca, lo sé, -sé que hay muchas cosas que no estarán en el manual porque salen como setas- pero pensaba, algún día me gustaría hacer el manualillo por meses, para quién venga... o no solo para quién venga, sino por si me pongo mala...
-Es imposible (...) tu puedes prever (...) pero es que es muy fluctuante. No es una ciencia exacta”.**

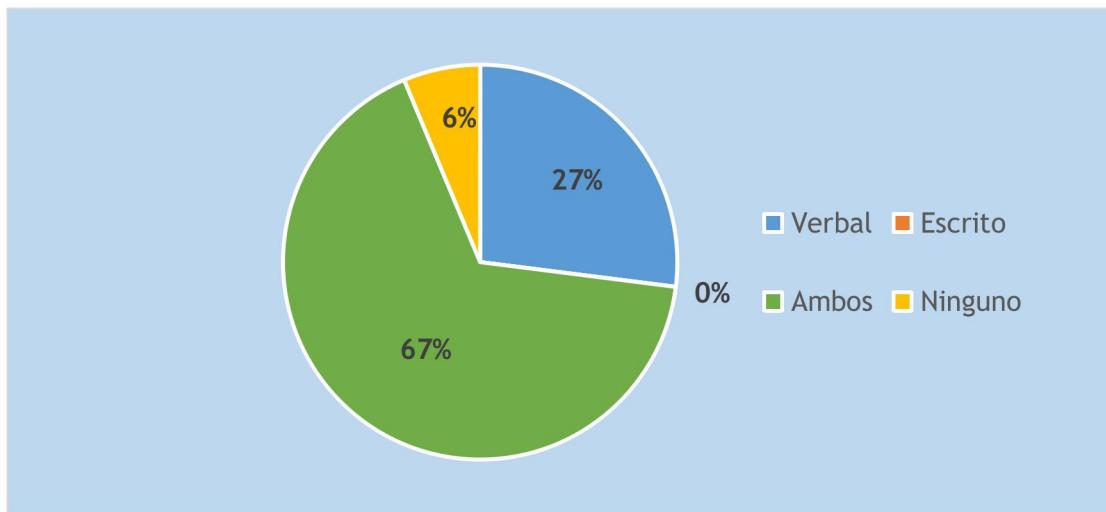
Participantes 4 y 5 – Directores (GdD)

Estas aportaciones sirven como introducción al siguiente punto de análisis: el formato en el cual se traspasó -mayoritariamente- la información. Según los datos aportados por los 111 participantes del cuestionario de la primera fase, una holgada mayoría (66,7%) recibió el traspaso mediante la combinación de los canales verbal y escrito, mientras que en un 27% de los casos solo fue verbal. El resto (6,3%) declararon que no se le traspasó información alguna.

Hay que destacar, en relación con ello, que para la gran mayoría de esos participantes el canal más útil para la asimilación de la información del traspaso fue la combinación del escrito con el verbal (63,7%).

Gráfico 30.

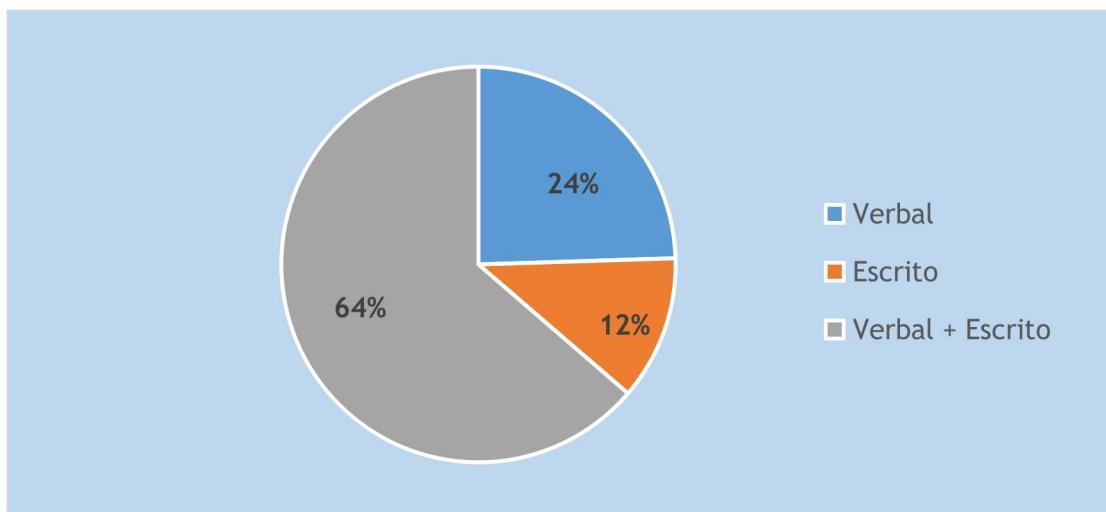
Respuestas a pregunta 20 del cuestionario. “¿En qué formato se le traspasó la información?”. (n=111).



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 31.

Respuestas a pregunta 21 del cuestionario. “¿Cuál de estos formatos le resultó más útil?”. (n=102).



Fuente: elaboración propia.

A lo largo del estudio se ha hecho hincapié en la importancia de no tratar la transición directiva desde un punto de vista unipersonal. Por ello, se consideró fundamental saber de primera mano si los traspasos de información incluyeron también al resto de miembros del equipo directivo más allá de los directores/as, al considerarse que en un relevo directivo ejemplar y responsable cada miembro entrante debía recibir un traspaso de información de su homólogo saliente.

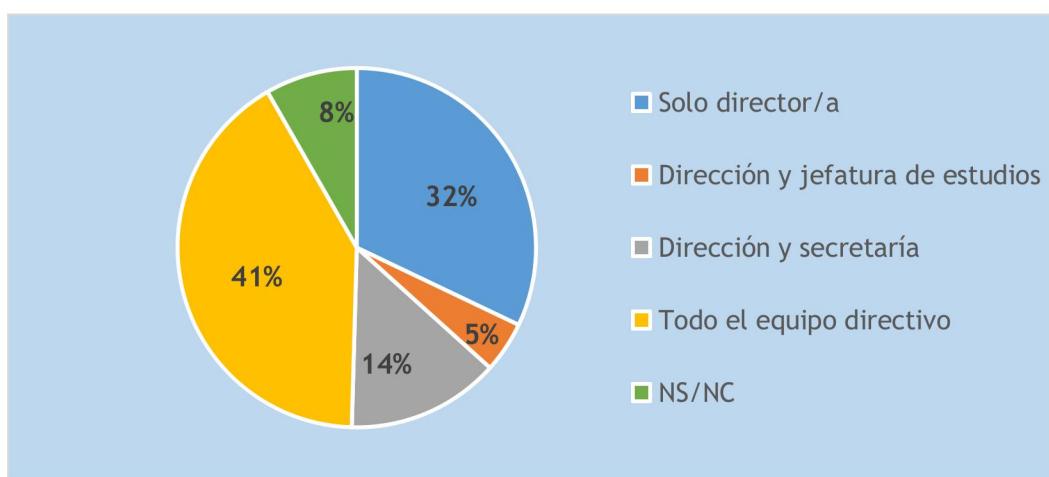
“Hay cosas que simplemente son de traspaso que se tienen que hacer o las ha de tener el director y otras cosas que las tendrá que hacer el jefe de estudios (...) Pero es una cuestión de equipo, insisto. Que se presente el director es él el que da la cara de alguna manera, pero normalmente todo el trabajo se ha hecho también con jefe de estudios, con secretaría...”.

Representante Inspección (ENT-EXT-2)

Respondiendo a esta cuestión, los participantes del cuestionario manifestaron que en un 41,3% de los casos se realizó un traspaso al resto de miembros del equipo directivo (no solo entre directores/as). No obstante, un importante 32,1% de los casos solo tuvo como protagonistas a los máximos responsables. Es preciso destacar, sin embargo, que estos resultados pueden inducir a confusión, pues es posible que en muchos de los relevos directivos se mantuvieran los cargos de jefatura de estudios y secretaría, o alguno de ellos.

Gráfico 32.

Respuestas a pregunta 23 del cuestionario. “El equipo directivo predecesor realizó un traspaso de información al resto de miembros del equipo entrante” (n=109).



Fuente: elaboración propia.

Se pudo observar, en bastantes casos, que las particularidades de la función de secretaría trajeron consigo algunos problemas a la hora de ejecutarse el traspaso de información. Cuando no hubo colaboración, implicación o posibilidad de transferencia de conocimiento entre homólogos de este cargo, los nuevos miembros se vieron encallados en un mar de dudas y capacidad de actuación como consecuencia de los requerimientos técnicos que atesoraba esta función.

“Y el cargo de secretaría, que es una tarea que en una escuela al final solo sabe hacer la secretaría... bueno, claro, Núria puso muy buena voluntad y me intentó ayudar en todo. Pero claro, ella era jefa de estudios, ella no... no llevaba la contabilidad de la escuela ni sabía cómo se hacía. Entonces... yo tuve un traspaso de dos horas con la anterior secretaria... Fue un año... en este sentido, mi primer año al cargo... un poco difícil. Una experiencia buena porque el equipo era... bueno estamos... siempre trabajamos muy bien y hemos hecho muchos proyectos... pero lo que era la secretaría en sí... pues ponerme... aprender a ser secretaria me costó”.

Secretaria Escuela Naranja (ENT-CAS-3.2)

“Y yo como secretaria... suerte que estaba la otra secretaria. Porque tuve la formación de secretaria... en octubre empecé. Es decir, que no tenía nada. No tenía ni idea de nada... Este es el apoyo que recibí”.

Secretaria Escuela Roja (ENT-CAS-4)

De hecho, el Consell Escolar de Catalunya ya declaró en su documento 1/2018 de *Consideracions i propostes per a la revisió i l'actualització dels documents per a l'organització i la gestió dels centres educatius corresponents al curs 2018-2019* (ver Anexo 18), que era necesario un reconocimiento más amplio de la figura y las funciones de los secretarios/as, tanto en horas de dedicación como en su propia formación para ejercer el cargo. Todo ello da más consistencia a la necesidad de planificar y ejecutar un traspaso integral de las funciones para cada uno de los miembros del equipo directivo, y no solo en la figura de los directores/as.

“En el mundo escolar, en primaria o secundaria, es cuestión de impulsarlo y empezar a instaurarlo. Y (...) llega un momento en que forma parte de un hábito, de una obligación, de una responsabilidad”.

Participante 3 – Profesor de Facultad de Educación (GdD)

i. Sobre la acogida a los nuevos miembros: integración en la comunidad y legitimidad en el cargo

“Que llevara muchos años en el centro y que hubiera formado parte del equipo directivo lógicamente daba mucha confianza al claustro. Ya sabíamos que era una persona muy trabajadora, responsable y exigente, y que la escuela funcionaría con ella en el liderazgo. Los maestros deben confiar en los equipos directivos noveles. Los profesionales que no lo hagan deberían plantearse ponerse ellos al mando”.

Maestra Escuela Azul (ENT-CAS-6.3)

Ya se ha comentado que la transición directiva no finaliza con el traspaso de información y el nombramiento oficial. En realidad, esa parte del proceso suele finiquitar lo que Teixidó y Pairó (2007) definieron como la “dimensión técnica” de la entrada de los nuevos miembros⁵⁴. A partir de ese momento, el nuevo equipo vive la cultura de la organización desde un nuevo rol y un nuevo prisma (dimensión personal). Es de esperar que toda la comunidad educativa intervenga y facilite este importante proceso, máxime cuando las dificultades inherentes a esta nueva función obstaculizan y paralizan a sus nuevos miembros, especialmente durante sus primeros días.

“Miles de cosas... empiezas a las 8 de la mañana, ocho y cuarto y tienes todo programado... y de repente tienes tres profesores que no vienen: buah, ya estás cubriendo huecos, moviendo gente... Entonces te genera un trabajo añadido que hace que la tuya que tenías programada no tengas tiempo para hacerla. Y esto pasa, si no todos los días, la gran mayoría de días...”.

Director Escuela Blanca (ENT-CAS-1)

“Yo para poder trabajar un poco tranquila llego aquí a las 8 de la mañana. De las 8 a las 9 es cuando estoy más tranquila y es cuando puedo hacer la gestión propiamente dicha del centro. Entonces, tengo una hora (una sesión o dos semanales) que cierro la puerta del despacho. Y ya saben que cuando la cierro... La puerta está siempre abierta ¿eh? Pero saben que cuando la cierro no pueden molestar. Lo hago durante dos veces a la semana, pero es que las necesito, porque si no, no llego”.

Directora Escuela Azul (ENT-CAS-6)

“Porque en un año cuando llegas, tienes tanta faena de ponerte al día de aplicativos, de realidades, de gestión con las familias, de cómo te comunicas... pues pocas cosas puedes decidir a nivel pedagógico y efectivo”.

Directora Escuela Púrpura (ENT-CAS-7)

Sin embargo, el respaldo que pueda tener el nuevo equipo directivo puede estar supeditado a la calidad de las relaciones previas (dimensión relacional) o a las condiciones del intenso contexto electoral (por ejemplo, una confrontación de candidaturas podría enturbiar la posterior acogida). Es preciso dejar todos estos trapos sucios -de haberlos- a un lado: la correcta comunicación y las interacciones entre los diferentes entes educativos durante la sucesión directiva son fundamentales.

⁵⁴ Siempre y cuando se siga entendiendo el relevo directivo como un mero intercambio de sillas que no requiere más esfuerzos a nivel institucional o de socialización.

Sea como sea, el nuevo equipo toma una responsabilidad y debe percibir el apoyo y la seguridad que le brinden en la comunidad para poder sentirse legitimado en el cargo, pues no es cien por cien autónomo ni eficiente de forma automática. Por tanto, su acogida y el tiempo que a esta se le dedique se presentan como un factor clave en su inmersión a corto y medio plazo (especialmente si alguno de los miembros del equipo viene de fuera del centro).

“El director saliente [puede aprovechar] para despedirse de la comunidad y agradecer la confianza que le han dado durante esos años y pedir que estén al lado y den la confianza al nuevo equipo entrante. Todo esto si no median conflictos. Si hay conflictos (...) la situación se complica. Pero precisamente si hay conflictos, razón de más para hacerlo bien”.

Participante 3 – Profesor de Facultad de Educación (GdD)

En la Escuela Blanca (y de forma casi idéntica, en las escuelas Verde y Azul), por ejemplo, la acogida al nuevo equipo fue ciertamente plácida: dos de los nuevos cargos ya estaban en la dirección (secretario y jefa de estudios) y el restante formaba parte del claustro. No obstante, no hay que olvidar que, en este caso, estos mismos protagonistas fueron “fundadores” del centro hacía unos años. Su excelente labor reconocida por toda la comunidad educativa facilitó esta acogida deseada por todos (claustro, las AFA, etc.) y que no necesitó ningún esfuerzo adicional en términos de planificación o gestión.

“No hubo nadie que pusiera... impedimentos... al revés. Ni los padres, porque nos conocían. Era un proyecto que creamos nosotros, o sea que toda la comunidad educativa nos dio apoyo para que presentáramos una candidatura antes de que viniera alguien de fuera. Porque claro, del claustro no salía nadie. Si nosotros no nos hubiéramos presentado hubiera supuesto que alguien de fuera hubiera cogido la dirección. Por tanto, era una cosa que tampoco queríamos... no era que no quisiéramos es que a la escuela no le interesaba esto. Otro proyecto, otra persona que no conoce el contexto...”.

Director Escuela Blanca (ENT-CAS-1)

Este último punto es precisamente lo que hizo tan interesante el caso de la acogida al nuevo director de la Escuela Naranja que, como se ha dicho, venía de fuera y no conocía el centro. En este sentido, se dieron una serie de condiciones para que el relevo y la acogida fueran ejemplares: por un lado, el futuro director -candidato entonces- solicitó reuniones con todos los agentes de la comunidad, realizó cuestionarios, estudió los documentos públicos de la escuela, propuso diseñar su

proyecto de dirección con el propio centro, quiso mantener a los miembros de la jefatura de estudios y la secretaría, etc. Todo ello, evidentemente, dejó patente su implicación y responsabilidad al entender que quería entrar a una organización con su cultura particular ya establecida.

Por el otro lado, el equipo saliente, así como el resto de la comunidad educativa facilitaron toda la inmersión con gran profesionalidad, especialmente al ver el nivel de compromiso del candidato. De hecho, de todos los casos estudiados en la segunda fase del estudio, este fue el único en el que se planificó de forma concienzuda no solo la etapa de acogida, sino todo el proceso sucesorio.

“Yo estaba viviendo fuera y entonces les pedí que quería verlos, pedir documentación para preparar el proyecto y luego vine in situ. Es decir, yo estaba fuera, vine, hice la ronda por los diferentes centros y el tema es que en este centro, en esta misma sala no me atendió la dirección sino que me atendió todo el equipo de gestión del centro. Es decir, me hicieron una reunión y empezaron a preguntarme por qué quería venir aquí, qué intención tenía... Una serie de cosas que no me esperaba. (...) Y fue como... como diferente. (...) diez minutos después todo iba fluyendo y me sentí muy acogido”.

Director Escuela Naranja (ENT-CAS-3)

“La verdad es que siempre te gusta que sea alguien del centro. Y al principio teníamos dudas: ‘ay, no conoce la escuela, ni como funcionamos, que quién vendrá...’. Pero en conocerle [al director] todas esas o la mayoría se esfumaron (...) Es un chico muy formado y cercano. Venía con muchas ganas de empezar y escuchar cuál era nuestra labor en la escuela. Por parte nuestra nos reunimos siempre que lo solicitó, por supuesto dándole todas las facilidades que necesitara”.

Representante AFA Escuela Naranja (ENT-CAS-3.3)

En la Escuela Roja, la buena acogida al nuevo equipo directivo fue una consecuencia directa del hartazgo hacia la figura personal de la directora saliente, y por el hecho de que confiaban plenamente en los nuevos miembros, muy queridos y con una larga experiencia en este pequeño centro. En todo caso, no hubo ninguna atención especial para la acogida, dejándose esta importante fase a la improvisación.

**“-Somos pocos y necesitábamos el cambio. Y ellos... bueno todos esperábamos este cambio. Cogiera quién lo cogiera esperábamos este cambio. Por tanto...
-Todos estaban muy abiertos al cambio, muy predisuestos”.**

Directora y Secretaria Escuela Roja (ENT-CAS-4)

“Son direcciones que se tienen que cambiar un poco para cambiar el carácter del centro en general. Justamente la dirección que estaba hacia muchos años que gobernaba. Y ahora con el cambio pues todo es un poco como más novedoso”.

Maestra Escuela Roja (ENT-CAS-4.2)

A lo largo del estudio se ha analizado la implicación y el soporte del antiguo equipo directivo, de la Administración educativa o de las AFA a los nuevos miembros. No obstante, uno de los grupos más importantes a la hora de tratar la acogida del equipo entrante son el propio claustro. ¿Por qué? Porque los equipos directivos salen de él (en condiciones normales), porque son mayoría, porque han participado en el proceso electoral (por su representación en la comisión de selección⁵⁵, y por las diferentes alianzas y candidaturas que en él se dan y pueden generar una gran fractura a posteriori), y porque son los que pasan más tiempo con el alumnado, llevando a cabo las tareas de enseñanza-aprendizaje en coherencia con el proyecto educativo. Dicho de otra forma, es de imperante necesidad que el nuevo equipo directivo tenga su apoyo, sin interferir, desconfiar o cuestionar su legitimidad (uno de los miedos principales que plasman Meyer et al., 2009 en White y Cooper, 2011).

“A veces, si una vez entras, te das cuenta que hay diferentes grupos, si la directiva está más posicionada con un grupo y otro... Todo esto influye (...) Todo se tiene que coger con tu filtro personal porque al final somos personas, y la relación entre las personas depende del observador. De cómo las vea”.

Director Escuela Naranja (ENT-CAS-3)

“He visto otros casos. Por ejemplo, una directora que estuvo en una comisión de selección, con un candidato de dentro, y con un candidato de fuera... y ganó el candidato de fuera. Y luego ya ves las caras de los representantes del claustro y piensas ¿cómo irá esto? Pues es un relevo muy brusco, muy difícil”.

Participante 5 – Director (GdD)

“Una sensación de propiedad casi de... ‘este es mí centro, ¿qué hace alguien de fuera?’ (...) Y a veces hay gente que esto le cuesta. Muy celosa de su lugar (...) del sentimiento de pertinencia, de querer ese lugar y querer lo mejor para él...”.

Participante 1 – Representante Subdirección General de Ordenación Curricular del Departament d’Educació (GdD)

⁵⁵ La comisión de selección estaba representada, entre otros, por tres miembros del claustro elegidos por ellos en votación secreta.

Precisamente por todo ello es por lo que lo sucedido en las escuelas Amarilla y Púrpura merecen especial atención. En ambos casos se trataba de un nuevo equipo directivo externo nombrado a última hora, de modo que hasta finales de agosto no conocerían a su propio claustro.

En el primero la decisión se dio por falta de candidaturas y en el segundo por imposición de la Administración tras muchos años de rotación, a pesar de que se habían presentado diversas candidaturas internas. La llegada del nuevo equipo a la Escuela Amarilla aliviaba a aquellos que de ninguna manera querían ser nombrados a dedo de forma extraordinaria. No obstante, eso no significó que la acogida fuera completamente plácida: una parte importante del claustro estaba poco implicada, aislada en su rol cerrado dentro de las aulas -lo que Ogawa (1991) definió como fase de acomodación-, y que de repente vio como el necesario cambio de proyecto educativo podía afectar a su rutina diaria.

**“-Hemos realizado muchos de los objetivos que nos propusimos en el proyecto de dirección... otros ni hemos comenzado... otros cuestan porque hay mucho movimiento en la escuela pública -de maestros- y también hemos de decir que hay poca implicación por parte de algunas maestras... entonces cuesta tirar.
-Hemos hecho muchos cambios, por eso. Pero... hay mucha gente en esta escuela, aunque suene feo decirlo... que vienen a jubilarse aquí (...) Claro y entonces se implican poco... Porque deben pensar: ‘para lo que me queda...’. Entonces cuesta arrancar los proyectos que quieras lanzar y tirar adelante...”.**

Directora y Jefa de Estudios Escuela Amarilla (ENT-CAS-2)

Mucho más compleja y traumática fue la acogida a la nueva directora de la Escuela Púrpura. Nombrada a dedo por la Administración para solucionar 11 años de cambios constantes en la dirección, y una fragmentación total en el sistema de relaciones del claustro que se pudo confirmar con la presentación de dos candidaturas que, sin embargo, no cumplían los requisitos necesarios para ser seleccionadas. Inspección decidió convocar un claustro para comunicar -inesperadamente, para ellos- que se rechazaban ambas candidaturas, a la vez que presentaban a la directora nombrada oficialmente:

“La situación, cuando me presentaron, cuando Inspección me presentó en junio en el año que decidían que entraba alguien de fuera, las formas para mí no fueron las adecuadas. Porque convocaron un claustro (...) y dijeron: ninguna de las dos candidaturas, es decir, que las dos candidaturas, ninguna de las dos se aprobaba como proceso (...) Inspección ha decidido que viene una persona de fuera. Entonces dijeron que entrara y entré en la sala (...). Y claro, la situación fue apoteósica. Porque además la gente manifestó que: ‘¿Vosotros creéis que podemos trabajar con una directora que ponéis vosotros, que viene de mano del Departamento, que no conoce el centro, etc.?’. La reticencia salió desde el minuto cero”.

Directora Escuela Púrpura (ENT-CAS-7)

Una de las consecuencias directas de ser nombrada oficialmente a final de curso fue que hasta finales de agosto no pudieron trabajar con el claustro, de modo que se tuvieron que tomar decisiones de forma unilateral al no poder contar con ellos. Eso y el inmovilismo que había caracterizado al claustro en los últimos años (que también se dio en la Escuela Amarilla) provocaron la primera gran discusión en lo que debía ser la fase de acogida a los nuevos miembros.

“Nosotros empezamos a trabajar el 1 de julio. Por tanto, del 1 de julio hasta el 1 de septiembre estuvimos solos. Hicimos un plan anual en base a la memoria del año anterior (...) Entonces cuando empezamos el 1 de septiembre lo primero que hicimos fue presentar el plan anual (...) Claro, aquí hubo muchas reticencias porque decían (...) que no había sido consensuado, que no había sido hablado, que no se había decidido nada, que ha sido unilateral (...) Tanto Inspección como la secretaría me habían dicho que aquí había un inmovilismo que... a pesar de todo el asamblearismo que había, no se decidía nunca nada. De hecho, revisamos actas de memorias de coordinación, de comisiones y demás: ‘queda pendiente de hablar, queda pendiente de hablar, queda pendiente de hablar...’. Y luego miras las del año anterior y: “queda pendiente de hablar, queda pendiente de hablar, queda pendiente de hablar...”

Directora Escuela Púrpura (ENT-CAS-7)

Esta acogida, propia de la etapa de “rabia” propuesta por Daresh (1993), en la que el claustro sintió que el nuevo director/a invadía la cultura institucional legada por el antecesor, no mejoró hasta que a final de curso se marcharon algunas de las “vacas sagradas” más problemáticas y tóxicas del centro -no solo ponían trabas y obstáculos a cualquier consulta o decisión planteadas por el nuevo equipo directivo sino que también intentaron manipular a las familias para que se pusieran en su contra.

Siempre con los argumentos de que se trataba de una dirección demasiado joven y sin experiencia, poco cualificada, etc.- y tras muchas sesiones de coaching sistémico propuestas por el nuevo equipo. En todo caso, este periodo minó las fuerzas y el día a día de su labor hasta el punto de tener afectaciones en sus vidas personales al sentirse solos, poco acompañados y menos aún acogidos.

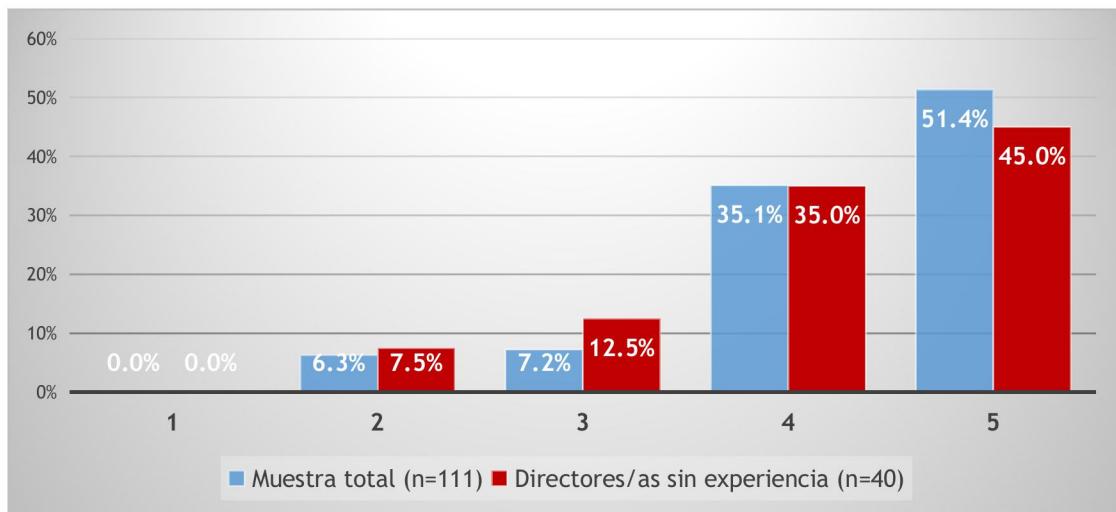
"Les expliqué que la situación tampoco había sido agradable para mí. Que entrar de fuera en un claustro cuando hay una gran parte del profesorado que te hace el vacío y que articula toda esta red de pasillo y de grupitos externos, pues que a mí no me hacía sentirme cómoda. Que a nivel familiar suponía una dificultad venir hasta aquí, porque yo no soy del municipio y vengo de lejos, etc. (...) De momento, he visto que me ven como parte de su problema, porque me lo hacen saber cada día del mundo (...) Porque además, como era un claustro que muchos de ellos llevaban 20, 30 o 40 años en la escuela, prácticamente toda su vida laboral en la escuela... (...) Nuestra supervivencia realmente ha sido poder cerrar la puerta y estar nosotros tres aquí dentro y poder llorar y reír nosotros (...) Yo ya vi en el claustro que no sería una entrada feliz con una alfombra roja. Con el jefe de estudios, cuando hablábamos en verano nos decíamos: 'no sabemos dónde nos hemos metido'. Porque realmente, estábamos aquí trabajando y ni siquiera conocíamos la cara de los maestros. Pero... el año pasado fue duro. Fue duro. De lo que yo pude haber previsto a lo que realmente fue... Fue duro".

Directora Escuela Púrpura (ENT-CAS-7)

Afortunadamente, los datos obtenidos en el cuestionario de la primera fase del estudio reflejaron -de forma rotunda- que este tipo de acogidas no eran comunes. Todo lo contrario: a la afirmación de "mis compañeros/as del claustro me han ayudado durante mi proceso de adaptación" un 86,5% declararon estar bastante o totalmente de acuerdo. Un porcentaje que bajó poco (80%) cuando se analizaron los datos de los participantes que no tenían experiencia directiva y por tanto no salieron del equipo antecesor.

Gráfico 33.

Respuestas a pregunta 29 del cuestionario en Escala Likert. “Mis compañeros/as del claustro me han ayudado durante mi proceso de adaptación”.



Fuente: elaboración propia.

Hay que tener en cuenta que muchas de las candidaturas nacen por la determinación de un gran número de compañeros y compañeras que animan a aquellos que sienten preparados para ejercer una buena labor de liderazgo, aunque ni siquiera ellos se lo hubieran propuesto. Por supuesto, y como reflejaron autores como Ogawa (1991), Daresh (1993) o Hargreaves y Fink (2006a), las escuelas están formadas por personas que piensan y sienten diferente, con lo que algunos nombramientos pueden ser vistos con esperanza o con indisimulado recelo -porque, como recuerdan Macmillan et al. (2004b), la sucesión directiva tiene el potencial de cambiar la cultura escolar y afectar positiva o negativamente la moral del claustro-. Sea como sea, se espera que todos y todas acojan de forma cálida, respetuosa y profesional a los nuevos miembros, prestando toda la ayuda que querrían para ellos mismos en sus primeros días en un cargo de tanta complejidad y dificultad.

j. Sobre el impacto de la gestión del relevo directivo en las diferentes dimensiones de la escuela

Un gran número de autores que estudiaron a fondo las sucesiones directivas llegaron a la conclusión de que estas tienen un impacto en cada uno de los sistemas y dimensiones de la escuela. Ya no solo debido al cambio directivo *per se*, sino también como consecuencia de su propia planificación y gestión. Así, conocer los efectos de una fallida -o inexistente- organización podría ayudar a arrojar luz sobre la importancia que atesoran estos procesos.

A lo largo de estas páginas se han mostrado algunos ejemplos: primeros años de mandato perdidos en gestiones operativas, burocráticas y apagafuegos improvisados por culpa de equipos directivos que no traspasaron la información del relevo de forma responsable, el sometimiento a los nuevos directivos a un estrés evitable debido a la poco eficiente disposición temporal del proceso electoral, escaso acompañamiento, sistemas relacionales en disputa que pusieron en peligro la acogida e inmersión de los nuevos miembros, etc.

“Hemos de pensar que un buen relevo debería implicar un buen inicio de mandato. Y tal como empiezas, sigues. Si ya empiezas tomando decisiones equivocadas, es más difícil rectificar. Y en este sentido sí lo veo peligroso, porque condiciona el inicio de tu mandato”.

Participante 1 – Representante Subdirección General de Ordenación Curricular del Departament d’Educació (GdD)

Dicho esto, parece que el primer y más intensamente afectado es siempre el nuevo equipo directivo. ¿Quiere decir esto que es el único perjudicado por la mala gestión del relevo? En el cuestionario de la primera fase del estudio se preguntó a los participantes si creían que la gestión del relevo directivo tenía un impacto en el propio director/a novel, en el sistema de relaciones (especialmente dentro del claustro), en el alumnado, y a nivel global en toda la institución.

Para el primer dilema -impacto en la labor del nuevo director/a- los resultados fueron abrumadores: un 91% de la totalidad de los participantes declararon estar bastante o totalmente de acuerdo (y un 90% para aquellos participantes que no provenían del equipo predecesor), quedando claro que aspectos como el traspaso de información, la calidad de la formación, el soporte y participación por parte de toda la comunidad educativa y su acogida tenían -bien sea de forma positiva o negativa- un impacto en la inmersión de los nuevos equipos durante sus primeros meses al cargo. Incluso en términos de elección del equipo directivo para los casos de nombramiento extraordinario:

“Para mí, el primer impacto fue tener que coger alguien de la casa. No podía coger a nadie de mi confianza. Porque si no sé ni dónde guardan las facturas... (...) porque no me explicaron nada. Entonces debo tener a alguien de la casa (...) Este fue el primer impacto: no poder tener el equipo que yo quería”.

Participante 4 – Directora (GdD)

“Directores y directoras que no tienen experiencia directiva anterior, que es el primer año, que no saben muy bien qué es la función directiva... Puede ocurrir perfectamente que se sientan como un pulpo en un garaje sin saber muy bien cuál es su cometido”.

Participante 3 – Profesor de Facultad de Educación (GdD)

En los ejemplos de impacto negativo, se pudo ver como los nuevos equipos de las escuelas Amarilla, Roja, Azul o Púrpura tuvieron que lidiar con muchos problemas - especialmente operativos y relacionales- como consecuencia de una mala transición. Todo lo contrario que los casos de las escuelas Blanca, Naranja o Verde, cuya gestión supuso incluso un refuerzo de sus estructuras y dimensiones institucionales, facilitando en última instancia la inmersión de los nuevos miembros.

Gráfico 34.

Respuestas a pregunta 32 del cuestionario en Escala Likert. “Considero que la gestión del relevo directivo tiene un impacto en la labor del director/a novel entrante una vez asume el cargo”.



Fuente: elaboración propia.

Por tanto, se trata de que la correcta planificación del relevo facilite la integración de los nuevos equipos para que no se alargue de forma preocupante la etapa de supervivencia propuesta por Villani (2005) -es decir, hasta que se ejerce cierto control y se empieza a liderar realmente la institución- evitando un desgaste y estrés innecesarios (y evitables) que pueden dejar a un segundo plano la ejecución del proyecto educativo del centro por culpa de un traspaso ineficiente.

“Sí porque yo en mi caso, ha habido temas importantes que me los he encontrado sobre la marcha. Temas muy importantes. Y bueno, porque lo hemos ido haciendo y lo hemos cumplido en los plazos, pero claro, si lo sabes con antelación te puedes planificar y el trabajo puede ser mucho mejor...”.

Jefa de Estudios Escuela Azul (ENT-CAS-6)

“La única pega que les podría poner es la cantidad de horas que invierten, restándolas de su vida personal. Un precio que con el tiempo les puede pasar factura. Pero entiendo que son los primeros años y son los más duros”.

PAS Escuela Azul (ENT-CAS-6.2)

“Totalmente. No solo por el tiempo, sino también por la energía. Porque yo el primer año me decían: ¿Cómo estás? Y yo pensaba: a mí me han dicho que vaya a dirigir una escuela, y yo iba con la idea de proyecto pedagógico, y es lo último que estoy haciendo. Porque son tantos aplicativos que se tienen que cumplimentar, de indicadores, de faltas de asistencia, etc. Son tantos que te pasas el día haciendo faena de despacho y pensaba: ¿y cuándo comienza la tarea de director pedagógico de verdad?”.

Directora Escuela Púrpura (ENT-CAS-7)

En cuanto al impacto que pudiera tener la gestión del relevo en el sistema de relaciones del centro, los resultados fueron similares en contundencia: un 81% de los participantes declararon estar bastante o totalmente de acuerdo con tal afirmación (resultados casi idénticos para los directivos sin experiencia previa).

Sin duda alguna, las características del proceso electoral (la presentación de alguna candidatura en contra del equipo al cargo), el hecho de que los predecesores pudieran quedarse en el centro, o el modo en que cambiase la relación de los nuevos miembros (antes en el claustro) con sus antiguos compañeros/as docentes, son algunos factores que podrían influir y complicar la gestión del relevo y, en última instancia, las relaciones en el seno de la escuela.

“Un mal relevo siempre conlleva negatividad en la faena, y puede impactar en las relaciones entre compañeros y familias, no estar contento con lo que haces, criticar los esfuerzos de otros que quizá quieren mejorar...”.

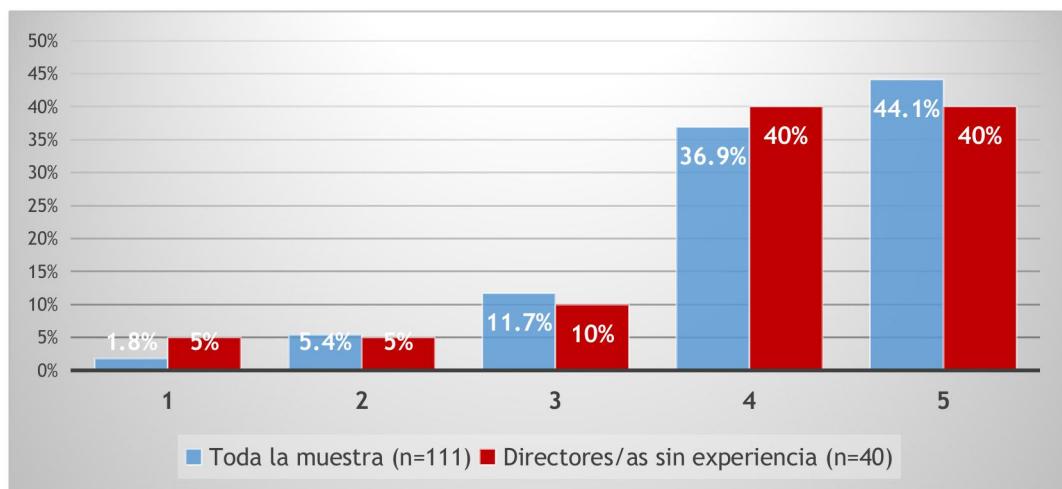
PAS Escuela Azul (ENT-CAS-6.2)

“No hace falta estudiarlo mucho para ver que, si entro de director nuevo, no sé qué es lo que tengo que hacer, no lo tengo claro, no me han dicho cuál es la situación del centro... Lo que haré es dar bandazos de un sitio a otro y eso afectará al profesorado en mi cargo. Y es de esperar que en las relaciones sociales, el clima y la cultura del centro”.

Participante 3 – Profesor de Facultad de Educación (GdD)

Gráfico 35.

Respuestas a pregunta 33 del cuestionario en Escala Likert. “Considero que la gestión del relevo directivo tiene un impacto en las relaciones interpersonales de los miembros del centro”.



Fuente: elaboración propia.

En la segunda fase del estudio se pudo observar como las relaciones previas a la sucesión tienen mucha relevancia en la posterior inmersión de los equipos noveles. Lo cual es normal y hasta cierto punto comprensible. No obstante, lo que aquí se analiza es si la gestión del relevo tuvo futuras implicaciones a nivel relacional entre profesionales (especialmente del claustro) de la institución; no el cambio directivo en sí. Y tal y como avanzaron de forma muy acertada autores como Pfeffer y Blake (1986), Thomas (1988) o Gordon y Patterson (2006), las huellas del relevo directivo varían dependiendo del contexto que lo envuelve. En las escuelas Blanca o Verde la transición fue natural y eficiente porque la mayoría de los miembros salían del propio equipo; por ello, la gestión del relevo fue relativamente plácida, sin traer especiales consecuencias al sistema relacional del centro.

“Sí, sí. Aquí ya te digo, fue muy natural, muy conciliador, muy majo. Hasta le hicimos una banda a [I] [nuevo director] que ponía “Don [director]”. Para que se hiciera la idea. Le encanta. Dirá que no, pero le encanta. La tiene por ahí puesta”.

Maestra Escuela Blanca (ENT-CAS-1.2)

“Si el relevo se hace de una forma relajada y natural, el claustro continuará trabajando como siempre y no tendrá un impacto negativo”.

Maestra Escuela Azul (ENT-CAS-6.3)

En la Escuela Naranja se podría decir que existió un impacto positivo en las relaciones por el modo en que se llevó a cabo la gestión del relevo: las dudas iniciales que pudieron aparecer por el hecho de que un profesional externo presentara su candidatura se disiparon por el modo en el que este, en conjunto con el equipo predecesor, gestionó su entrada e inmersión en un centro con una cultura propia.

“Sí... que venga un director de fuera y que quiera... Yo creo que la cosa es que venga un director de fuera y quiera, entre comillas, imponer un proyecto, sin querer continuar con el proyecto que la escuela tiene. Y bueno, en este caso no ha sido nada así. Al contrario, él se ha adaptado muchísimo y escribió el proyecto de dirección en función de las necesidades que nosotros le íbamos traspasando”.

Secretaria Escuela Naranja (ENT-CAS-3.2)

Pero no sucedió lo mismo en los otros casos. En la Escuela Amarilla la llegada de un equipo externo desencadenó una resistencia pasiva de algunos miembros del claustro a rehacer el proyecto educativo del centro y tirar adelante todo tipo de reformas. Todo ello magnificado entre otras cosas porque la directora saliente estuvo 6 meses de baja -y como consecuencia no pudo hacer un buen traspaso- y la jefa de estudios anterior se fue con las contraseñas de dispositivos digitales necesarios para las clases del resto del claustro.

En la Escuela Roja el impacto del relevo -no tuvo especial impacto su gestión en sí- fue positivo para todos los miembros de la institución pues anhelaban la salida del equipo antecesor. Sí tuvo más impacto la gestión de los relevos en las escuelas Azul y Púrpura. En el primer caso porque el jefe de estudios saliente -aunque se quedó como maestro- boicoteó deliberadamente al nuevo equipo al no aceptar que no lo mantuvieran en su cargo: esto trajo serias consecuencias a su sucesora y a la nueva tutora paralela en su mismo curso a quién no quiso dar apoyo ni acompañamiento.

En el segundo porque una entrada mal gestionada (por parte de la Administración) de una candidata externa desató en un reducido número de miembros del claustro una oleada de resistencia, crispación, manipulación y apatía hacia el trabajo del nuevo equipo (como advirtieron Macmillan, 2000 o Fink y Brayman, 2006) generando una hostilidad difícil de sobrellevar para con el resto de los miembros del claustro.

“Cuando yo presenté el proyecto de dirección les dije que no iba a hacer un proyecto de cuatro años en un proyecto educativo del año 1995. Además, leíamos cosas y estaba completamente obsoleto. Por tanto, el punto 1 de mi proyecto de dirección era rehacer el PEC. ¿Con qué nos hemos encontrado? (...) nos encontrábamos muchas trabas”.

Directora Escuela Púrpura (ENT-CAS-7)

“Un ambiente enrarecido en el claustro perjudica muchísimo (...) la dinámica de la escuela. Eso es indudable, porque, las decisiones serían constantemente replicadas (...) Si el claustro está dividido siempre te harán la vida imposible (...) al final se crea un ambiente que no es bueno ni sano para nadie”.

Director Escuela Blanca (ENT-CAS-1)

Llegados a este punto es preciso preguntarse si todo lo anteriormente expuesto tuvo, a su vez, impacto en los principales protagonistas de la comunidad educativa: el alumnado. Si se da por hecho que la dirección de los centros -y su gestión- tienen una importancia vital en el día a día de los estudiantes -como afirmaron Sammons et al., (2002) o Scheerens (2013)- es lógico pensar que una mala gestión del relevo directivo y sus ulteriores consecuencias pudieran afectarles en última instancia, y quizás de forma indirecta (Hallinger, 1996; Hallinger y Heck, 1998; Smylie y Hart, 1999; Robinson et al., 2008 o Mascal et al., 2011).

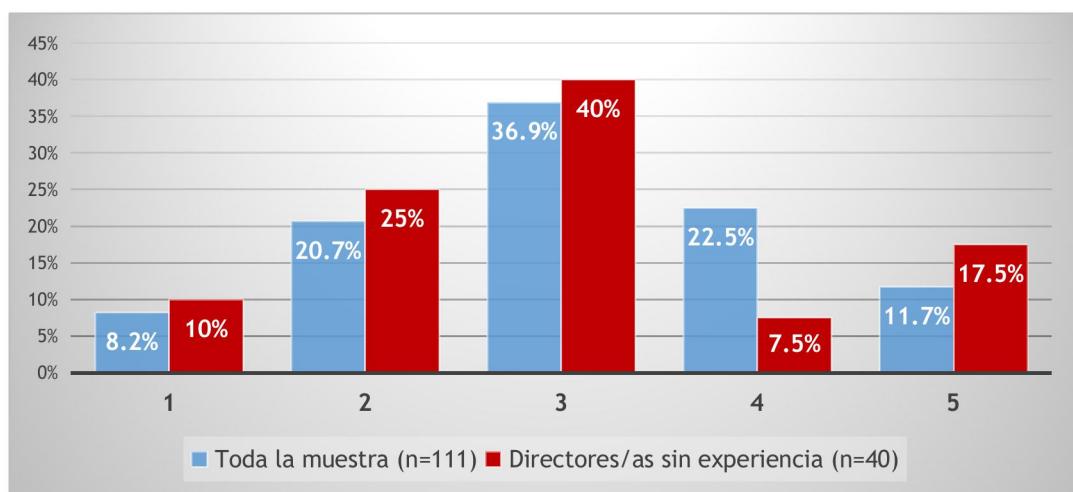
“Podemos presuponer que, como sí que hay estudios de cómo el ejercicio de la función directiva en buenas condiciones afecta a la mejora de los resultados escolares, si se mejora la función directiva a través de los mecanismos de acompañamiento, de traspaso, de relevo... Pues la función directiva se hará mejor e impactará mejor en la cultura y clima del centro”.

Participante 3 – Profesor de Facultad de Educación (GdD)

En este caso, tanto los resultados del cuestionario de la primera fase del estudio como los de los casos examinados en profundidad en la segunda mostraron una mayor indecisión y polarización en las opiniones donde, por poco, hubo un mayor número de participantes que creyó que la gestión del relevo sí tiene un impacto final (directo o indirecto) en el alumnado. Los participantes sin experiencia previa en cargos de dirección, sin embargo, no observaron que tuviera tanta influencia.

Gráfico 36.

Respuestas a pregunta 34 del cuestionario en Escala Likert. “Considero que la gestión del relevo directivo tiene un impacto en el rendimiento de los alumnos”.



Fuente: elaboración propia.

A ello se refirieron los participantes de la segunda fase del estudio; algunos consideraron que no existía impacto -mientras no se cambiase el proyecto educativo- o que, en todo caso, les afectaría muy poco, en la línea de lo que manifestaron autores como Miskel y Owens (1983) o Rowan y Denk (1984). Sin embargo, parece que se expresaron más en términos de cambio directivo y no tanto de la gestión de ese cambio:

“Yo creo que no... (...) O sea, que en principio no lo deberían notar. También es cierto lo que te decía, que se ha mantenido la línea educativa del centro. Entonces ellos no lo han sufrido de ninguna manera”.

Maestra Escuela Blanca (ENT-CAS-1.2)

“Seguramente los alumnos los menos afectados. Excepto que hagas un desastre muy grande... Pero yo creo que los alumnos quizás serían los que tendrían menos impacto”.

Jefa de Estudios Escuela Blanca (ENT-CAS-1)

“A los alumnos les afecta si el equipo toca el proyecto. Y cambia el proyecto de forma que el claustro no se siente identificado. Entonces es cuando acaba afectando a alumnos, familias... y hay un descontento”.

Secretaria Escuela Naranja (ENT-CAS-3.2)

No obstante, la mayoría de los entrevistados sí que entendieron que la gestión del relevo podría tener un impacto considerable en el rendimiento del alumnado al interpretarlo desde la perspectiva de las consecuencias relacionales (Macneil et al., concluyeron en 2009 que las culturas escolares “sanas” se correlacionan de forma significativa con mayor rendimiento del alumnado), y también debido a la máxima proximidad del profesorado en el aula.

“En ambiente de escuela... los alumnos lo notarían (...) Todo lo que es dividir... no une”.

Director Escuela Blanca (ENT-CAS-1)

“Yo creo que sí... sobre todo lo que tenga que ver con las relaciones entre el profesorado, que al final tienen un impacto en el día a día. Es decir, este ambiente de trabajo del centro tiene impacto después en el día a día del aula”.

Director Escuela Naranja (ENT-CAS-3)

“Y la incertezza del claustro, ¿no? Cuando un equipo directivo entra nuevo y no hay este protocolo o buen traspaso y demás, el claustro también está afectado. Emocionalmente también afecta. Entonces esta incertezza, esta emocionalidad no bien llevaba también puede afectar a los alumnos. Y si el equipo que entra empieza a cambiar proyectos de escuela donde el alumnado ya estaba acostumbrado o... claro, esto afecta. Quizá de la cadena es a quién menos afecta, ¿no? Puede afectar más a nivel administrativo o de escuela, de claustro y demás... y a los alumnos quizás los que menos, pero...

Jefa de Estudios Escuela Naranja (ENT-CAS-3.2)

“Y tanto. Sí que afecta, porque si tú no estás bien no vas igual de bien a clase. Es decir, tú harás la clase, pero no la harás con las mismas ganas ni quizá consigues la misma motivación del alumnado que consigues un día que estás bien”.

Maestra Escuela Roja (ENT-CAS-4.2)

“Yo creo que sí. De todas formas, implica... es decir, llega al alumno. Sea el motivo que sea. Sea porque el traspaso no se ha hecho bien. Sea porque hoy no me encuentro bien. Sea porque... la situación en la que tú lo estás viviendo, ese estrés, tarde o temprano llega al alumno. Está, porque es un contacto muy directo y muy cercano. Y por tanto, yo creo que (...) perjudica o mejora el hecho de que hayas tenido un buen traspaso. Quizá no es lo más importante o lo que se vería más rápido, pero sí que llega”.

Directora Escuela Roja (ENT-CAS-4)

Sea como sea, es difícil cuantificar o describir el impacto que la gestión del relevo tuvo en el alumnado de las escuelas participantes (quizá el más claro fue en la Escuela Amarilla, al quedarse el alumnado sin iPads por culpa de la despreciable conducta del Jefe de Estudios saliente) porque en este estudio no se planteó la posibilidad de preguntarles directamente. Lo que sí fue evidente -y repitieron constantemente los profesionales de los casos examinados- es que un claustro desgastado o desmotivado tendría un impacto negativo en el alumnado.

Con el tiempo, la comunidad científica concluyó de forma unánime que la instrucción docente en el aula es el factor más importante a la hora de condicionar el rendimiento escolar del alumnado. Y el siguiente, la dirección. Por tanto, es preciso protegerles de todas las consecuencias de un relevo ineficiente.

“No lo acusan tanto pero yo creo que indirectamente sí que también les afecta... Depende de la organización que tú lleves a término, el tipo de dirección que lleves... si los maestros están contentos esto se transmite en el aula y... las quejas de los padres pueden subir o bajar... Yo creo que una dirección puede afectar a todos los niveles: incluso alumnos, padres... a todos los niveles”.

Secretaría Escuela Verde (ENT-CAS-5)

Este último testimonio sirve como antecedente para valorar el impacto global que la gestión del relevo directivo pudiera tener en el seno de la institución. La adaptación de los nuevos equipos directivos es esencial para que exista una estabilidad institucional (en cada una de sus dimensiones) que proporcione eficiencia y calidad en las operaciones, como principales responsables del liderazgo pedagógico.

En suma, y recordando las palabras de una de las principales investigadoras de la sucesión directiva en los centros escolares, “los efectos de la transición directiva reverberan en toda ella [la escuela] y en cada uno de los profesionales del centro” (Hart, 1993: p. 3), por ello es preciso que no se obstruyan ni las estructuras ni los canales de comunicación directiva con un mal traspaso.

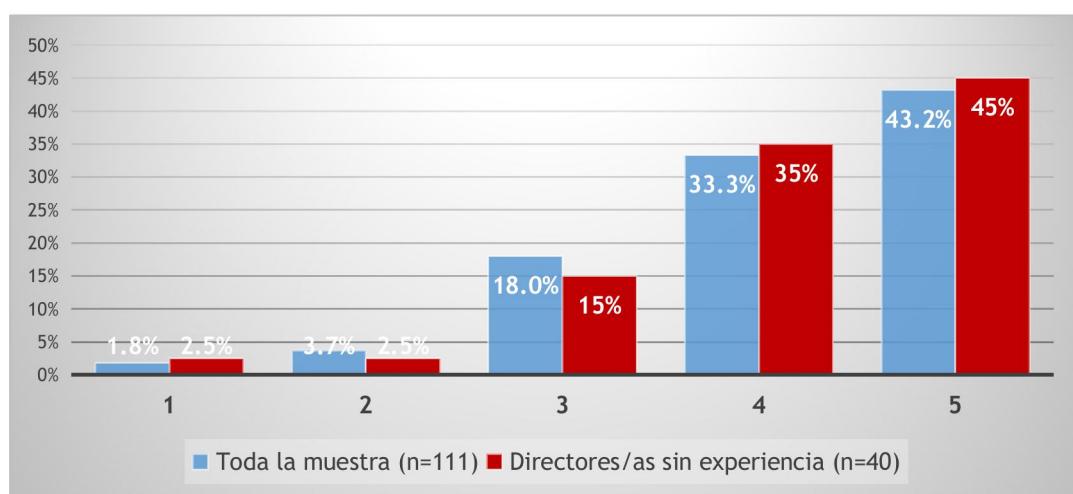
“El impacto (...) no solo es un impacto pedagógico y que pueda afectar a los resultados de los estudiantes (...). El impacto va mucho más allá de eso: en las formas de trabajo, en el grado de consolidación del trabajo colaborativo entre los docentes, en todo lo que tiene que ver con la jefatura de personal -que es un elemento fundamental para mí- en el clima, en la cultura, en muchas otras cosas...”.

Participante 3 – Profesor de Facultad de Educación (GdD)

¿Qué opinaron de ello los participantes del cuestionario de la primera fase del estudio? Su respuesta fue inequívoca: un 76,5% de los nuevos directores/as declararon estar bastante o totalmente de acuerdo con la afirmación de que la gestión del relevo directivo tiene un impacto global en el centro escolar. En el caso de los participantes sin experiencia directiva, el porcentaje aumentó hasta el 80%.

Gráfico 37.

Resuestas a pregunta 35 del cuestionario en Escala Likert. “Considero que la gestión del relevo directivo tiene un impacto global en el centro escolar”.



Fuente: elaboración propia.

A excepción de las dudas que planteó la posibilidad de que la gestión del relevo tenga un impacto en el alumnado, el resto de las opiniones que se solicitaron (impacto en los directores/as noveles, el sistema relacional y el centro en general) fueron notorias y contundentes. Y esto debería llevar a la reflexión.

Todas estas informaciones aportaron más solidez a los argumentos que defienden una mayor determinación y consideración para gestionar y supervisar estos procesos, intentando -en la medida de lo posible- que tengan el menor impacto negativo posible en cada uno de sus sistemas. Porque como se demostró en algunos de los casos aquí descritos, es posible y factible hacerlo bien.

k. Sobre la percepción de eficacia del proceso

“El primer año bien... Hemos pagado novatadas, sí. Es inevitable”.

Directora Escuela Roja (ENT-CAS-4)

Tanto el cuestionario como las entrevistas en profundidad de la primera y segunda fases del estudio se llevaron a cabo a mediados del 2019. Es decir, en el momento en el que los protagonistas estaban a punto o acabaron su primer año de mandato tras el relevo⁵⁶. Por tanto, se trataba de un buen momento para consultarles sobre su percepción general en cuanto a la eficacia con la que se planificó y gestionó la transición directiva, teniendo en cuenta la valoración y reflexión que ya podían hacer de su primer año de mandato oficial (no extraordinario). En otras palabras, se esperaba que la mayor perspectiva temporal y la competencia adquirida a lo largo de ese curso permitieran determinar si existieron aspectos que quizá podrían haberse gestionado de una forma más responsable o, por lo menos, menos improvisada.

Para tal, y a modo de conclusión, se preguntó a los participantes de forma directa en el cuestionario si consideraban que su relevo se llevó a cabo de forma adecuada. De nuevo, los resultados para toda la muestra fueron más positivos que para aquellos nuevos directores/as que no tenían experiencia previa y, por tanto, no salían del equipo predecesor. En el primero de los casos (toda la muestra) el porcentaje de directores/as que estaban bastante o totalmente en desacuerdo con la afirmación “considero que el relevo directivo se llevó a cabo de forma adecuada” fue del 33,4% (por un 53,1% en sentido opuesto); una proporción suficientemente grande para ser tenida en cuenta.

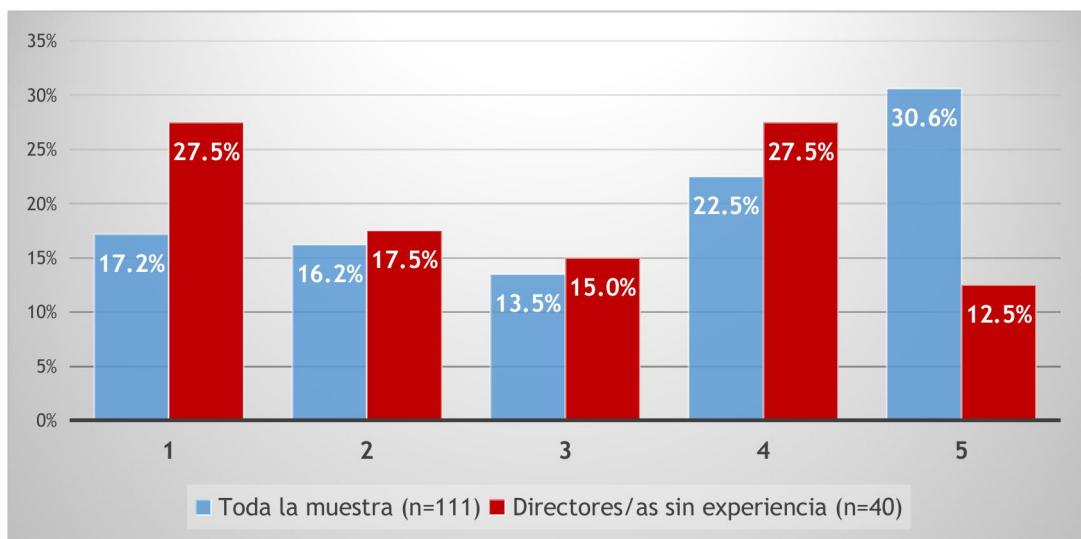
No obstante, para el caso de los directores/as que no salían de los equipos predecesores, el porcentaje de participantes en desacuerdo con la afirmación ascendió a un 45% (por un 40% que sí estaba de acuerdo).

⁵⁶ En algunos casos era el primer año de mandato de 4 años después de un curso anterior con nombramiento extraordinario, al tratarse de un relevo fuera del plazo de tramitación oficial.

Estos datos mostraron que en un gran número de casos -según la opinión de quienes son seguramente los principales afectados- no se planificó la transición como debería. Bien fuera por la implicación del equipo predecesor, por la antelación en la planificación o por el soporte y acompañamiento de quienes deberían supervisar el proceso.

Gráfico 38.

Respuestas a pregunta 37 del cuestionario en Escala Likert. “Considero que el relevo directivo se llevó a cabo de forma adecuada”.



Fuente: elaboración propia.

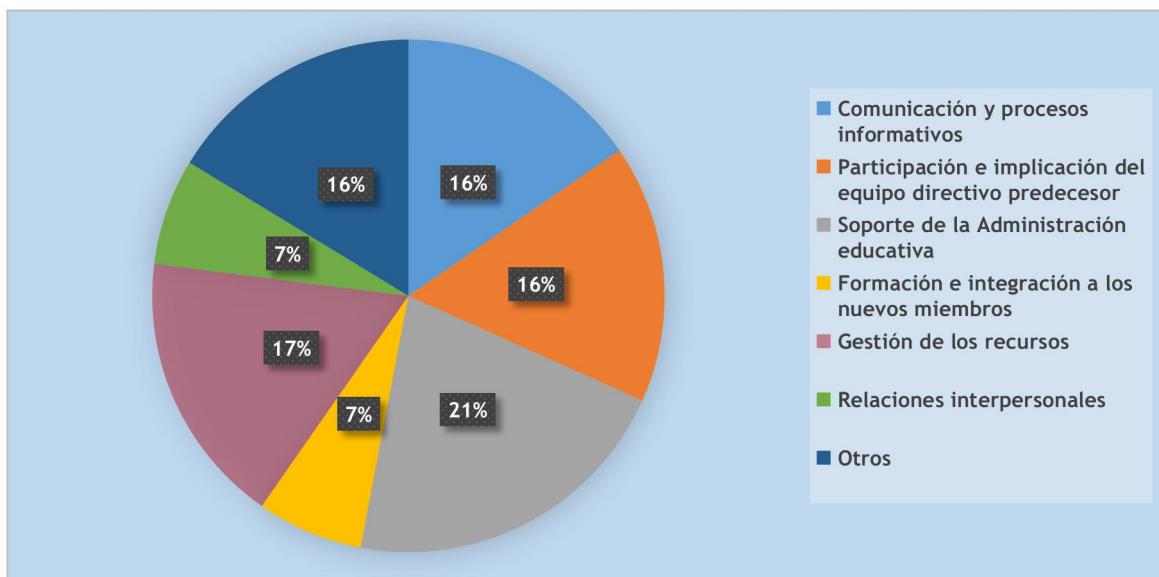
Para profundizar más en las causas, se preguntó a los participantes qué aspectos creían que se podrían haber mejorado durante el proceso de transición, dentro de una lista de siete opciones en la que solo podían marcar una de ellas: la comunicación y los procesos informativos, la participación e implicación del equipo directivo predecesor, el soporte de la Administración educativa, la formación e integración a los nuevos miembros, la gestión de los recursos (tiempo, espacio, materiales, etc.), las relaciones interpersonales, u otros aspectos no mencionados. De todas estas opciones, la más elegida fue el soporte de la Administración educativa (21,3%), seguida de la gestión de los recursos (17,3%) y, con un 16,3% ambas, las opciones de participación e implicación del equipo directivo predecesor, y “otros”.

Estos resultados son un resumen de muchas de las quejas que se han ido comentando a lo largo del estudio: la desatención por parte de la Administración educativa a la hora de supervisar un proceso fundamental para la estabilidad institucional bajo el argumento de confiar en la profesionalidad de los implicados, la gestión de los recursos (seguramente en consonancia con las dificultades

relacionadas con la dimensión temporal y las pocas facilidades por parte del Departamento) y la escasa implicación de algunos equipos predecesores que, por poca profesionalidad, apatía, mala planificación, boicot o poca supervisión, pusieron trabas a la ya de por sí compleja entrada al cargo de los nuevos miembros.

Gráfico 39.

Respuestas a pregunta 38 del cuestionario. “¿Qué aspectos cree que se podrían haber mejorado durante el proceso de transición?” (n=104).



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los diferentes casos examinados en profundidad en la segunda fase del estudio, se dio buena cuenta de los ejemplos de la (también auto-percibida) eficacia en las escuelas Blanca y Verde, donde la transición fue especialmente plácida al salir la dirección del mismo equipo predecesor, o en la Naranja, gracias a una excelente gestión de la transición.

**“-Yo creo que la valoración es positiva en el sentido que estamos aprendiendo (...)
¿Que salen problemas? Pues como en todos los sitios. Intentamos solucionarlos (...).**

-Y por lo que respecta a nosotros, la tranquilidad de, delante de situaciones de emergencia o de resolución del día a día, pues somos un equipo, en este sentido, bastante consolidado”.

Director y Secretaria Escuela Blanca (ENT-CAS-1)

“Yo estoy muy contento de todo el proceso a nivel formal de traspaso”.

Director Escuela Naranja (ENT-CAS-3)

En el caso de las escuelas Amarilla, Roja, Azul o Púrpura, la sensación es que se pudieron hacer las cosas mucho mejor; gestiones y decisiones que, como se pudo ver, pasaron factura no solo a los diferentes miembros de los nuevos equipos directivos sino también al conjunto de la institución.

“¿Qué libros hay que comprar? ¿Dónde está el acuerdo de los libros? Todo esto se había perdido, no ese año, sino el anterior, el anterior, el anterior... (...) nos hemos encontrado situaciones como, este año había elecciones al Consejo Escolar. Pues ir buscando... ¿qué hay que hacer cuando hay elecciones al Consejo Escolar? ¿Cómo se hace? ¿Cómo lo habéis hecho los otros años?”.

Directora Escuela Púrpura (ENT-CAS-7)

Lo acaecido en las escuelas Naranja y Púrpura, por contraste, sirve como ejemplo de la eficacia de planificar o no la transición directiva. Luego, a la pregunta de si una correcta gestión del relevo podría facilitar la inmersión de los nuevos miembros, resulta obvio sentenciar que sí. Especialmente por casos como el de la Escuela Naranja donde, viniendo un director de fuera del centro -una de las posibilidades más conflictivas en palabras de los mismos representantes de la Administración-, la óptima planificación de la transición no solo evitó un posible impacto negativo en su entrada a la cultura de la escuela, sino que, por el contrario, la facilitó e incluso fortaleció.

“La mayoría de casos el relevo es un relevo que se produce desde el propio centro, con alguna persona del propio centro, que a lo mejor ha estado en el equipo directivo o no. Pero en la mayoría de casos el relevo es bastante natural. La dificultad será cuando pueda ser que el relevo sea de una persona de fuera del centro”.

Representante Subdirección General de la Inspección de Educación. (ENT-EXP-3)

Pero esta reflexión tiene que nacer de los propios protagonistas, de los propios centros y de aquellos que los supervisan; si se quieren llevar a cabo procesos de transición directiva eficaces será necesaria, en primera instancia, una evaluación integral de su planificación y ejecución y, en segunda, establecer una serie de orientaciones para mejorar su calidad y eficacia. Nada de ello será posible si no se valora seriamente el proceso y, por ende, no existe una verdadera implicación: en el siguiente epígrafe se podrá observar como en la mayoría de los casos no hubo ningún interés por evaluar el proceso de forma proactiva y, como consecuencia, no se determinaron acciones para mejorarlo de cara al futuro.

I. Sobre la evaluación del proceso

Una carencia generalizada de gestión en los relevos directivos podría evidenciar la existencia de un problema sistémico a la hora de comprender su trascendencia para actuar en consecuencia; porque su planificación debe ser un reflejo de profesionalidad y responsabilidad institucional por un lado (los centros y sus implicados), y de suma atención y seguimiento por el otro (la Administración que debe supervisarlos). En este sentido, sería incomprendible que se conocieran los defectos de gestión de un proceso y se desatendieran deliberadamente (como es sorprendente que existan procesos que quizá tienen menor envergadura o impacto en una escuela que una transición directiva, pero gozan de mayor atención, planificación y evaluación con indicadores).

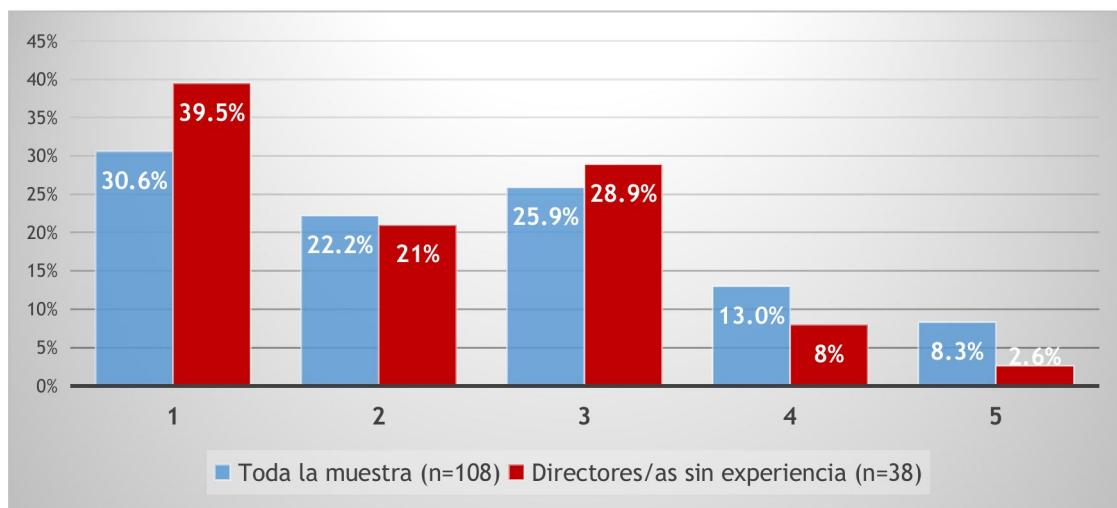
Una institución seria y responsable, tras detectar debilidades o conflictos en la gestión de cualquier proceso, tomaría decisiones organizativas basadas en evaluaciones diagnósticas con el fin de establecer mejoras, especialmente si siente la presión de aquellos que ejercen la supervisión e inspección de los centros. Y estos últimos, conocedores de la realidad -suficientemente representativa- que se da en el seno de las instituciones educativas, debieran hacer lo propio. Porque, en resumidas cuentas, se trata de hacer todo lo posible para facilitar el liderazgo efectivo de los nuevos miembros -acortando los tiempos de su periodo de inmersión- intentando reducir al máximo el impacto negativo que la gestión del relevo puede tener en cada dimensión de la escuela.

Con todo ello como premisa, y, en aras de hacer un diagnóstico sobre el interés de los centros por mejorar la gestión interna de los relevos directivos, se preguntó a los participantes del cuestionario si, por un lado, existió una evaluación continua de todos los pasos que se iban dando en relación con el proceso (por ejemplo, el correcto traspaso de información) y, por otro, si una vez finalizada la transición se evaluó el resultado del proceso con el fin de establecer mejoras de cara a su futura gestión.

Para el primer caso, la opinión de los participantes fue bastante tajante: un 52,8% de la muestra declaró que no existió una evaluación continua de la gestión del proceso, mientras que aquellos que respondieron lo contrario fueron el 21,3%. El 25,9% restante no se pronunció en un sentido u otro. Los participantes que no tenían experiencia previa opinaron aún de forma más rotunda (un 60,5% de resultados negativos):

Gráfico 40.

Respuestas a pregunta 30 del cuestionario en Escala Likert. “Durante el relevo directivo existió una evaluación continua de todos los pasos del proceso (por parte del equipo directivo predecesor) para gestionarlo satisfactoriamente”.

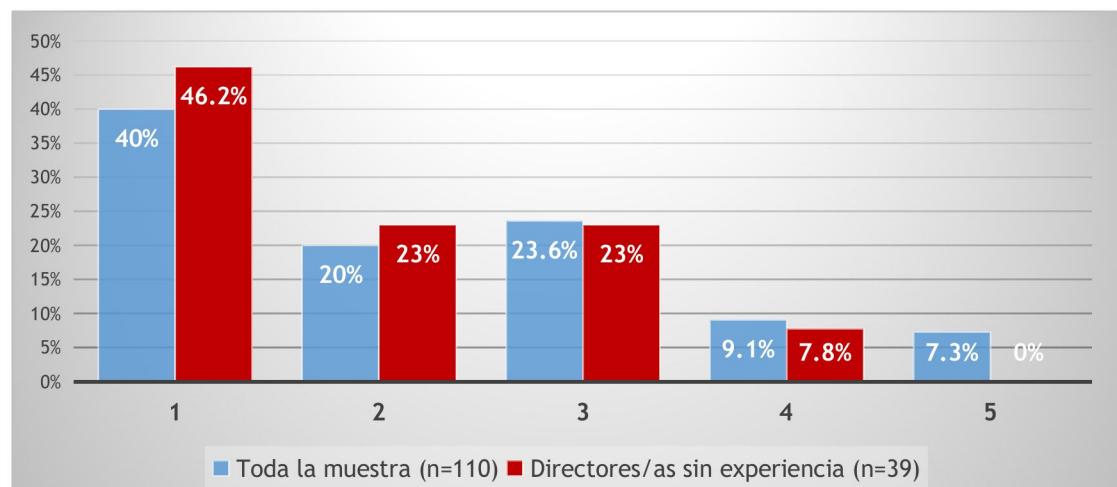


Fuente: elaboración propia.

Peores fueron los resultados para la segunda afirmación: “una vez finalizado el proceso de transición se evaluó el resultado del mismo con el fin de mejorar su gestión de cara al futuro”. Un 60% de participantes indicaron estar bastante o totalmente en desacuerdo, mientras que solo un 16,4% apuntó en sentido contrario. En este caso, los indecisos descendieron a un 23,6%. En el caso de los directores/as sin experiencia, la opinión fue aún más categórica (ascendiendo a un 69,2% los resultados negativos):

Gráfico 41.

Respuestas a pregunta 31 del cuestionario en Escala Likert. “Una vez finalizado el proceso de transición se evaluó el resultado del mismo con el fin de mejorar su gestión de cara al futuro” (n=110).



Fuente: elaboración propia.

Estos datos ponen de manifiesto (o mejor dicho, confirman) que, en la mayoría de casos, estos procesos fueron gestionados como un evento puntual, y no como un importante cambio institucional que requería de una planificación estratégica y de toda la atención para evitar consecuencias negativas en el centro. Ni mucho menos se valoraron desde una perspectiva de fortalecimiento u oportunidad para la mejora. Solamente uno de los casos analizados en profundidad en la segunda fase del estudio tuvo atisbos de seguimiento/evaluación continua y sumativa de cada una de sus fases (Escuela Naranja), si bien en ningún caso se trató formalmente mediante un proceso de autoevaluación institucional como el propuesto por Cano (2009).

“-¿Hicisteis alguna evaluación interna formal del traspaso? (...)

-La verdad es que no. Porque el día a día...

-Sí, las urgencias se te comen las cosas importantes.

-Es que no te da tiempo. Ni siquiera a planteártelo”.

Jefa de Estudios y Secretaria Escuela Blanca (ENT-CAS-1)

Sea por un motivo o por otro, estos procesos -especialmente por ser tan complejos- requieren de un análisis más profundo que no desaparezca con el nombramiento oficial de los nuevos miembros. Porque, irónicamente, unos y otros tuvieron una opinión bien fundamentada al respecto: como se verá en el siguiente epígrafe, los protagonistas propusieron multitud de ideas para mejorar la gestión de los relevos. Luego, hubo una mínima evaluación interna, personal. No obstante, estas propuestas jamás fueron presentadas formalmente ni finalizaron con el diseño de planes de actuación para su perfeccionamiento. Se olvidan porque ya no serán necesarias a nivel individual. Y esto es lo preocupante, porque semejantes actitudes chocan con el núcleo de la misión educativa (en general) y contra la optimización de la organización de los centros y la función directiva, en particular.

Las instituciones con una fuerte cultura orientada a la mejora y a la calidad de los procesos ponen todo su énfasis en las evaluaciones, especialmente internas. No es difícil prever y anticipar la planificación del relevo dentro de la Programación General Anual de los centros (si está por finalizarse el último año de mandato), aportando conclusiones una vez finalizado -tras su evaluación- y que pudiera recoger propuestas para la mejora según lo vivido en esos casos en particular. Tampoco parece existir esa participación desde la Administración (Murillo, 2006; López Rupérez et al., 2017).

Por tanto, quizá se trate de un problema de implicación global, marcado por las particularidades personales, técnicas y culturales de los agentes de la comunidad educativa, o las de la suma de todos ellos. Uno de los participantes del grupo de discusión realizó su propia valoración:

“[Las causas] tienen mucho que ver con la personalidad del saliente y su inseguridad personal, con la cultura, las condiciones en que se produce el relevo, si la persona tenía posibilidad de continuar o no... Y más allá de si tuviera posibilidad de continuar o no, si realmente, en el fondo -y esto seguramente forma parte de su secreto personal porque no se lo comentará a nadie- preferiría no ser substituida”.

Participante 3 – Profesor de Facultad de Educación (GdD)

m. Sobre las propuestas de mejora expresadas por los participantes

“Si tomas en cuenta puntos a mejorar (...) un traspaso más protocolizado, que no dependa de la voluntad humana”.

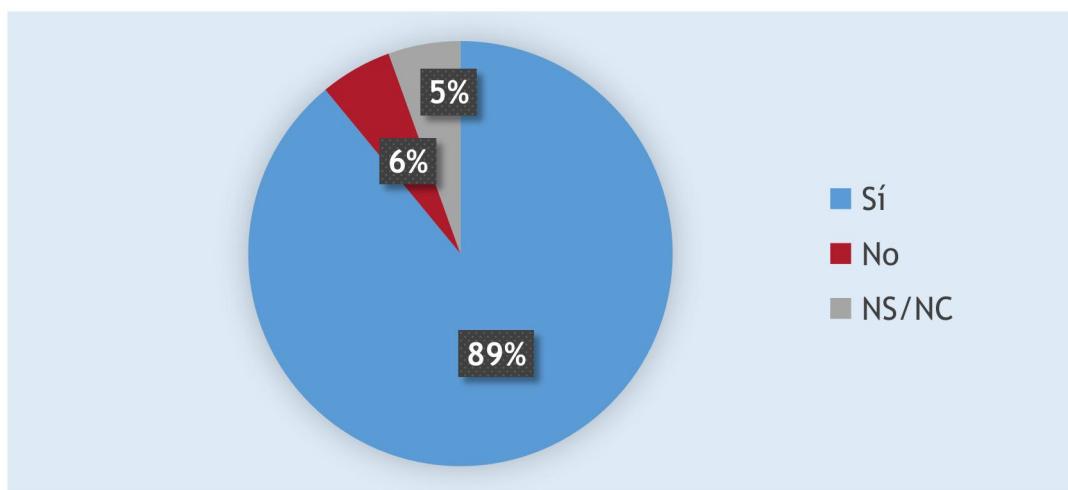
Jefa de Estudios Escuela Naranja (ENT-CAS-3.2)

Parece razonable pensar que un mínimo de valoración, implicación y supervisión por parte de los diferentes agentes de la comunidad educativa lograrían sortear gran parte de los problemas que, mal gestionadas, provocan las transiciones directivas. No obstante, quizá haga falta algo más: un gran número de autores incidieron reiteradamente en la necesidad de planificar integralmente estos procesos, pues la realidad y las particularidades de cada centro hacen imposible que, como aseguraba Fullan (2001), exista una receta mágica para su gestión (y es que gran parte de sus características son consecuencia directa de su contexto cultural, relacional y organizacional).

Ello no quiere decir, sin embargo, que no pudieran ser útiles pautas, orientaciones o procedimientos que de buen seguro mejorarían la efectividad del relevo. De hecho, una inmensa mayoría de los participantes del cuestionario de la primera fase del estudio (89,1%) manifestaron que elaborar un protocolo para la transición directiva ayudaría a gestionar estos procesos, como habían defendido Riddick (2009), Adams (2010), Ozgur (2011) o Bennet (2016).

Gráfico 42.

Respuestas a pregunta 39 del cuestionario. “¿Cree que elaborar un protocolo para la transición directiva de forma colegiada (entre los diferentes miembros de la comunidad educativa) ayudaría a gestionar estos procesos?” (n=110).



Fuente: elaboración propia.

“Una guía para nuevos directores, con aplicativos, consejos, recomendaciones...”
Participante anónimo (CUEST-RES)

También algunos de los participantes de la segunda fase del estudio manifestaron que este tipo de guía o esquema procedural de traspaso podría ser bastante útil de cara a optimizar la efectividad de estos procesos y facilitar la inmersión de los nuevos miembros:

“Un esquema sí que tendría que haber. Un esquema, pequeño, de las cosas que tiene que traspasar el director, de las cosas que tiene que traspasar la jefatura de estudios, las cosas que tiene que traspasar la secretaría... yo creo que debería existir. Si más no, para tener una pauta y que todos los campos estén cubiertos”.

Directora Escuela Azul (ENT-CAS-6)

¿Sería suficiente? Según algunos miembros de la propia Administración y otros participantes como la representante de AXIA, no. De los primeros ya se comentó en el epígrafe “f” (*Sobre el soporte del Departament d’Educació en la preparación, gestión y supervisión del proceso*) que su opinión es que ni siquiera la normativización de ciertos procedimientos aseguraría su ejecución, lo cual no deja de ser, cuanto menos, insólito. Otros participantes del estudio también se mostraron contrarios alegando que existen muchas más variables a tener en cuenta, con lo que un protocolo por sí mismo quizás no sería del todo efectivo.

“Creo que no todo se resuelve con un protocolo. Hay una parte muy importante además de los procesos mecánicos que forman parte de las decisiones a tomar, en la que solo ayuda una buena relación con el anterior director y/o equipo directivo de confianza”.

Participante anónimo (CUEST-RES)

“Tanto como un protocolo... tiene un riesgo. Los protocolos a veces se convierten en recetas mágicas que nosotros, los maestros, estamos muy acostumbrados a pedir (...) Ninguno se ajusta a una realidad ni refleja la identidad del director (...) Por tanto, sí que puede haber una serie de recomendaciones de cosas a tener en cuenta, pero no tanto un protocolo para el relevo”.

Representante AXIA (ENT-EXP-4)

“[Un plan de transición] no tiene sentido como plan de centro (...) No sería una solución”.

Participante 2 – Inspector (GdD)

“Como orientación o idea quizá sí... Pero es que hay tantos casos diferentes que... (...) El proyecto de dirección también debería contemplarlo un poco; este principio, esta adaptación. Ya no digo traspaso porque depende de la voluntad del anterior [director/a], pero este inicio de mandato, de alguna manera, a la hora de temporizar, de plantear objetivos... debería tener en cuenta ese periodo ”.

Participante 1 – Representante Subdirección General de Ordenación Curricular del Departament d’Educació (GdD)

“¿Eso ayudaría a resolver al 100% las problemáticas? No. Porque luego entraría el elemento personal, las casuísticas, en qué condiciones, a quién traspasas tú (porque si es alguien precisamente de tu propio centro con el cual has tenido diferencias, o representan la oposición, etc.) (...) Garantizar no se puede garantizar nada. Desde luego. Pero el hecho de que estuviera mínimamente planificado, incluso normado, previsto y con instrumentos para cómo hacerlo bien (...), en mi opinión, ayudaría mucho”.

Participante 3 – Profesor de Facultad de Educación (GdD)

No se puede negar que la Administración educativa llevó a cabo algunas iniciativas como el “tutor de la formación” o el mismo AVALDIR que podrían facilitar la adaptación de los nuevos equipos. O, por lo menos, para que se sintieran más acompañados en sus primeros días. No obstante, la gran mayoría de propuestas de mejora aportadas por los participantes del estudio (por no decir, su totalidad) tenían como destinatario - esto es, otorgando toda la responsabilidad- a la Administración.

Luego entendían que a nivel de centro o incluso personal no había mucho margen de actuación para la mejora, a no ser que estos proveyeran a los implicados en el relevo de más recursos y herramientas para su correcta gestión. De hecho, muchas de estas propuestas, a nivel más global, hicieron hincapié en la necesidad de una mayor supervisión por parte de la Inspección educativa. Es decir, un mayor seguimiento y evaluación del proceso como en su día aconsejara Kearney (2010).

“Yo creo que (...) Inspección o el Departamento tendrían que velar para que el cambio se haga de la forma más llana posible... no siempre con los mismos instrumentos”.

Director Escuela Blanca (ENT-CAS-1)

“Hombre, eso sería un poco esencial. Asegurarse desde Inspección o Administración que ese protocolo que comentábamos se cumpla. (...) hacer el traspaso en condiciones. Que haya un poco de supervisión...”.

Jefa de Estudios Escuela Naranja (ENT-CAS-3.2)

“Y que desde el Departamento se asegure que se hace un buen traspaso. Porque no puede ser que dependa única y exclusivamente del buen entendimiento que tú yo podamos tener”.

Directora Escuela Roja (ENT-CAS-4)

De forma más específica, otros tantos participantes recomendaron una mayor y más larga colaboración entre las directivas saliente y entrante para perfeccionar un traspaso -y formación interna- más gradual gracias a técnicas como el ya mencionado Job-Shadowing (Simkins et al., 2009). Sin embargo, no dejaban de estar presentes las limitaciones derivadas del calendario del concurso -que lo impidieron en muchos casos-, u otras como una posible mala relación previa entre unos equipos y otros.

“Durante un curso entero (...) Si yo este año acabo y tú el año que viene empiezas, que este último año hagamos juntos el despacho (...) Si haces el último [año de] mandato juntos te sirve para tener un poco de visión de todo...”.

Jefa de Estudios Escuela Blanca (ENT-CAS-1)

“Si te das la oportunidad de hacerlo durante un curso escolar, (...) todas las situaciones que se van dando se van repitiendo: de todo, cierre de presupuesto, de papeles que se tienen que entregar, substituciones a cubrir, todo lo que va pasando, etc. Pues tienes la oportunidad de hacer el relevo de forma más plácida. Pero claro, yo creo que el problema es cuando hay situaciones de rotura, como esta que ha habido varios años aquí”.

Directora Escuela Púrpura (ENT-CAS-7)

“[Es complicado] por culpa del proceso administrativo que hace que el concurso de dirección... La mayoría de los centros deben pasar por el concurso, que se celebra en marzo, abril... Por tanto, antes de marzo o abril no hay una dirección ‘oficial’. Ahora, hay centros que lo tienen tan claro -quién será, quién se presentará, que no se presentará alguien de fuera, que ganará- que por suerte, pocas veces fallan... [y en los cuales sería más fácil]”.

Participante 2 – Inspector (GdD)

“Como idea a mí me parece muy bien. Pero seamos prácticos (...) organizativamente no es práctico. No sé si se podría revisar todo el proceso de selección para que pueda ser algo más extensivo y no tan intensivo”.

Participante 1 – Representante Subdirección General de Ordenación Curricular del Departament d’Educació (GdD)

“La función directiva, al ser tan diferente de la función docente (...) debería prever un proceso de inserción y de acompañamiento. Claro que, si no está normado, no forma parte de la cultura, no está planificado... pues es difícil llegar a esto. Pero sería un escalón (...) estipular que haya un periodo de acompañamiento del equipo directivo saliente hacia el equipo directivo entrante”.

Participante 3 – Profesor de Facultad de Educación (GdD)

Otra forma de conseguirlo -aunque durante menos tiempo- y que se repitió constantemente como propuesta, es mediante el otorgamiento de horas/días libres a los principales protagonistas -con substitutos de por medio- para poder realizar un traspaso con garantías.

“Yo me tomé una semana sin sueldo para poder hacerlo (...) Creo que es algo que tendría que facilitar la Administración (...) pues creo que se tendría que facilitar al máximo a la persona que entra la flexibilidad para poder participar de la vida del otro centro en el que cogerá la dirección. Porque cuando se están cerrando cosas es en junio, no julio”.

Director Escuela Naranja (ENT-CAS-3)

“Si esto comporta que el Departamento pusiera un substituto para que el director futuro pudiera estar más horas y todo eso, sería fantástico”.

Secretaria Escuela Roja (ENT-CAS-4)

“Hay gente que el año que viene no continua y desde el equipo directivo se guarda una hora o dos para que estas personas se coordinen”.

Directora Escuela Púrpura (ENT-CAS-7)

“Creo que se tendría que contemplar que en el momento que una persona ha pasado el mes de selección (...) el mes de mayo, junio, esta persona debería poder tener la disponibilidad cubierta con substituciones allí donde esté desarrollando su cargo de maestra, para como mínimo, por ejemplo, las tardes, poder estar en el centro al lado del director para ir tomando el relevo, todo el traspaso de toda la complejidad que comporta la gestión de un centro”.

Representante AXIA (ENT-EXP-4)

“Estaría súper bien ver qué pasa, muchas cosas que no está en ningún manual y que pasan. Escuchar, mirar, como lo superan... Es un aprendizaje. Como hacer las prácticas en el colegio”.

Participante 4 - Directora (GdD)

Por otro lado, diversos participantes propusieron que se empleara a una persona como mentor/a durante el primer año de mandato de los equipos noveles, algo que un gran número de autores anglosajones habían defendido a capa y espada (Hart, 1993; Barker, 1997; Hopkins-Thompson, 2000; Hartle y Thomas, 2003; Cranston et al., 2004; Levine, 2006; Kearney, 2010; o James-Ward, 2013) a lo largo de las últimas décadas.

“Igual pueden buscar a alguien, una persona de referencia... inspector de referencia, alguien del claustro, algún profesor que lleve muchos años...”

Jefa de Estudios Escuela Verde (ENT-CAS-5)

“Nosotros, por ejemplo, lo que defendemos mucho con los relevos, un primer año mentorizado por un director experto. Esto sería lo ideal”.

Representante AXIA (ENT-EXP-4)

“E incluso pagar a una persona para que en vez de ser tres el primer año, ser cuatro. Yo no lo encontraría mal... es que es un mundo”.

Director Escuela Blanca (ENT-CAS-1)

Ligado a ello, otra forma de hacerlo, como puntualizó la directora de la Escuela Púrpura, sería mediante la supuesta bolsa de directores que se creó con el despliegue de la LEC, en la línea de las comunidades de soporte propuestas por Bottoms y Schdmidt-Davis (2010) o Bengston et al., 2013).

“Si en la LEC tienes contemplado un cuerpo de directores, ¿por qué no le das una estructura que funcione realmente? (...) Si realmente creemos en un cuerpo de dirección (...) si realmente creemos que es importante hemos de darle un espacio, una estructura y un funcionamiento”.

Directora Escuela Púrpura (ENT-CAS-7)

“A ver. Quizá sí, se tendría que ver. Igual funciona bastante bien. Tener una referencia (...) alguien que sabes que está formada, que sabe responder, que sabe dónde acudir para responder tus dudas... puede estar bien. Lo que pasa es que no sé qué pasaría, cómo se organizaría (...) como idea yo la explotaría”.

Participante 1 – Representante Subdirección General de Ordenación Curricular del Departament d’Educació (GdD)

“Es un sueldo que se tiene que pagar de más, no nos olvidemos (...) Tiene inconvenientes. Todas estas figuras tipo mentor rechinan un poco con la Inspección. Porque en realidad, la única persona del mundo del centro, que opina sobre lo que ocurre en el centro, es el inspector (...) Y se puede producir fricción, es delicado. Quiero decir, que puede ser, pero puede friccionar”.

Participante 2 - Inspector (GdD)

Cabe destacar que algunos de los participantes no olvidaron uno de los pilares de la competencia: una mejor y más completa formación que reduzca las complicaciones e inseguridades durante la toma del cargo de los nuevos miembros. Esta dimensión había sido ampliamente sugerida por autores como Jones y Webber (2001), Daresh (2004), Fink (2005) o Bartlett (2011), entre muchos otros.

“Yo creo que se tendría que hacer una formación como Dios manda”.

Maestra Escuela Roja (ENT-CAS-4.2)

“Hacer una buena formación... y cuando toca”.

Directora Escuela Roja (ENT-CAS-4)

Por último, una propuesta que apareció de forma aislada: que no se permita (cuando haya un relevo directivo) la marcha al completo del equipo predecesor. Es decir, que hubiera al menos una persona de la antigua dirección que mantuviera un cargo en la entrante.

“No es profesional. Las organizaciones profesionales cambian cuando tienen que cambiar. No un tercio cada dos años”.

Participante 2 - Inspector (GdD)

En resumidas cuentas, la mayoría de las propuestas aportadas por los participantes requerían de la implicación de la Administración para poder llevarse a cabo. No obstante, no deberían ejecutarse como planes de actuación individuales; es de menester que formen parte de una planificación estratégica e integral de estos procesos, supervisada y gestionada por y con la máxima implicación de todos los miembros de la comunidad educativa.

“Yo creo que propuestas de este tipo son todas parciales (...) Deberían todas ellas y otras formar parte de un paquete integral. Es decir, propuestas de mejora en realidad debería haber una. Que luego se desglosa en muchas. Que es: que la Administración educativa en primer lugar aborde la temática de los traspasos y los relevos en la función directiva en los centros. Y dentro del relevo, el mecanismo de traspaso de información, de responsabilidades, de temas pendientes, del estado de la cuestión, de planes de futuro, etc. Y ese abordarlo debería estar pautado: puede haber guías, puede haber mecanismos que se adecúen a cada contexto, etc.”.

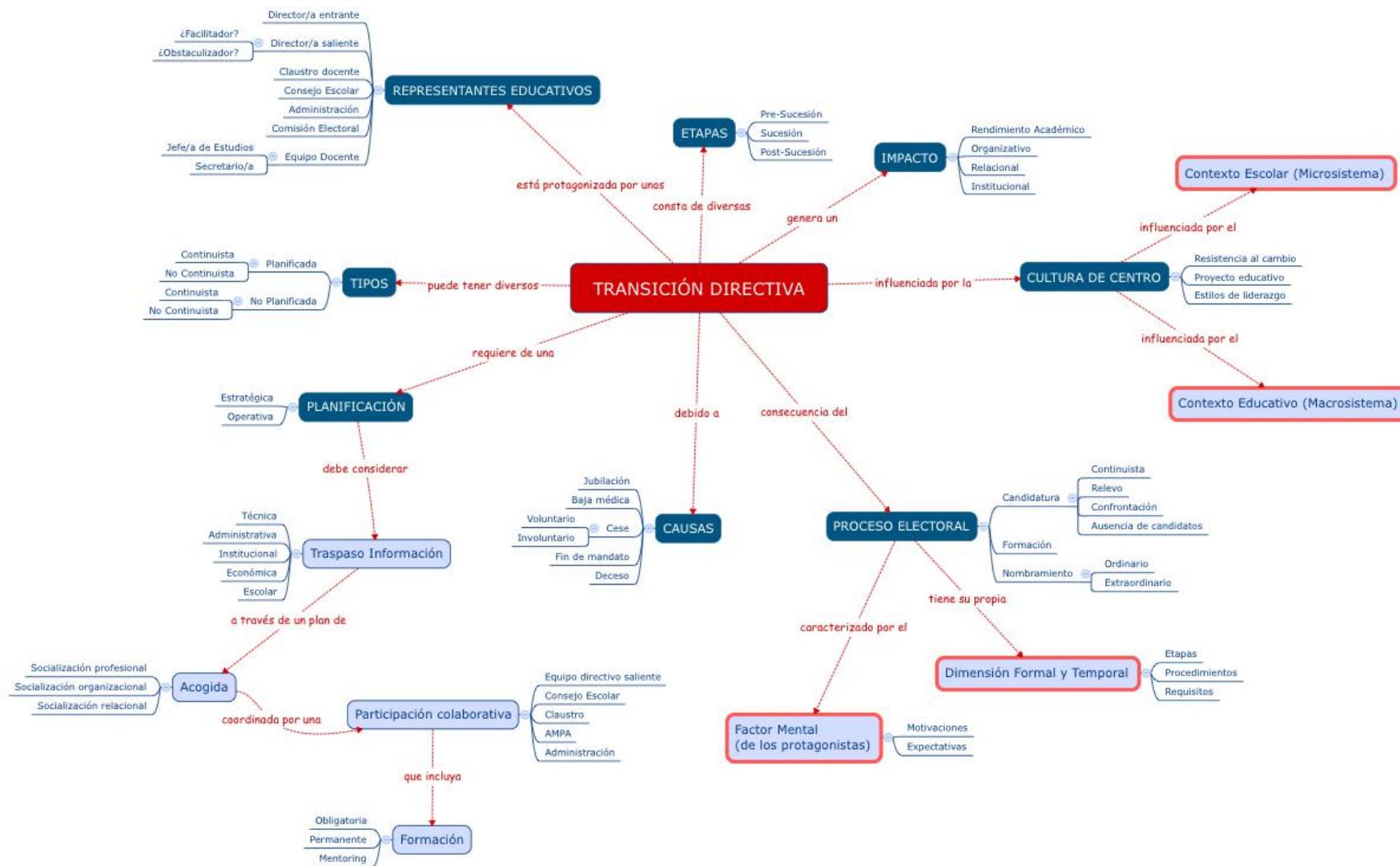
Participante 3 – Profesor de Facultad de Educación (GdD)

Con los recursos disponibles, los centros parecían tener la autonomía suficiente como para establecer una cultura que facilite el cambio. La realidad demostró que no existía, por más que en los diferentes cursos de formación para la función directiva se trataran temas como el liderazgo distribuido (Hargreaves, 2005b; Murillo, 2006; Mascall et al., 2011; o Cieminsky, 2015). Estos procesos pueden depender de la voluntad de ciertas personas, de ahí que sea necesario un esfuerzo conjunto -y mucho más intenso- para, primero, ser más conscientes de sus características, y luego, poder optimizar su gestión.

3. CONCLUSIONES

A lo largo de la investigación se demostró que el resultado de las transiciones directivas vino dado por la influencia y las características de un gran número de complejas dimensiones que intervienen en el proceso. Entre muchas otras, destacaron la importancia que se le dé a este (planificación, anticipación y supervisión son buenos indicadores), las particularidades temporales, la formación previa de los equipos, el contexto electoral y relacional, la implicación del equipo saliente, la calidad del traspaso de información (si es que se da), la participación de la comunidad educativa o el soporte de la Administración (ver *Ilustración 32*).

Ilustración 32.
Dimensiones del estudio de la transición directiva.



Son numerosas variables, y la mayoría de ellas probaron tener un impacto determinante en la eficacia del relevo directivo incluso por sí solas. No en vano, una de las autoras más importantes e influyentes en el estudio del relevo directivo (Hart, 1993), consciente de la complejidad del proceso, centró su investigación en cada una de estas dimensiones personales, sociales y organizacionales que interactúan en él, así como en su aspecto temporal (especialmente resaltado por White y Cooper, 2011). Todo ello, dejando claro que lo fundamental era poner el foco en la comprensión del proceso antes de interpretar el impacto que este pudiera tener en la escuela.

Tomando su enfoque como modelo, y tras analizar cada una de estas dimensiones por separado, a la vez que se examinó su encaje y comportamiento en el conjunto del sistema, se pudieron ratificar las teorías de Hargreaves y Fink (2003), quienes consideraron las sucesiones directivas como un proceso frecuentemente desatendido en términos de planificación formal e incluso implicación. También Jones y Webber (2001), Wolfred (2002), Adams (2004) o Barker (2009) aseguraron que son pocos los que reparan en su magnitud, motivo por el cual calificaron acertadamente las transiciones directivas como incomprendidas e infrautilizadas. Estos dos adjetivos son vitales para entender la realidad que la investigación ha revelado sobre estos procesos, así como las consecuencias que acarrea su desatención, por más que en muchos casos las transiciones acabaran siendo “efectivas” (especialmente en los casos de candidaturas continuistas o de relevo natural desde el mismo equipo directivo).

Las evidencias demostraron que, de forma general, y pese a tratarse de un cambio organizacional e institucional de primer nivel, este se percibió y se gestionó como un evento -ni siquiera como un proceso- puntual, interno, burocrático y centrado en el quién (a nivel unipersonal, no colegiado) y no en el cómo. He aquí una de las paradojas en la incomprendición del proceso: como bien manifestó Brown (2014) los relevos son determinantes porque al fin y al cabo implican variaciones -a veces radicales- en componentes organizativos clave. No obstante, la realidad es que no se les otorga tal trascendencia (Hartle y Thomas, 2003; Mascal y Leithwood, 2010; Schmidt-Davis y Bottoms, 2011; o Zepeda et al., 2012). Y este enfoque los aleja considerablemente de la visión de autores como Wolfred (2002), que consideran los cambios directivos como oportunidades de fortalecimiento y renovación que pueden transformar la cultura institucional para mejor: en ninguno de los casos analizados en esta investigación se concibió el relevo desde este punto de vista, y una prueba de ello son los preocupantes resultados de autoevaluación del proceso.

Ilustración 33.

Concepción del proceso de relevo directivo en base a los resultados obtenidos.



Fuente: elaboración propia.

Para la primera de estas aseveraciones -la concepción del relevo como un evento puntual- no basta más que observar los resultados de planificación, anticipación y supervisión obtenidos a lo largo del estudio y, en especial, de los casos en los que los nuevos miembros no salieron del equipo predecesor. Si bien es justo decir que hubo relevos cuya gestión acabó siendo funcional, incluso con porcentajes de satisfacción que rozaron la mayoría -tarde o temprano lo acaban siendo-, nunca acabó de existir un procedimiento integral, concebido y proyectado con el máximo cuidado al detalle, para dar respuesta a los obstáculos que podría presentar un proceso de esta envergadura.

En el mejor de los casos, se dio lo que Fink (2011) bautizó como una “planificación de reemplazo” a corto término, o un traspaso brusco según la clasificación de Guinjoan y Llaurador (2009). Por tanto, se cometió una y otra vez el error advertido décadas atrás por Hewitson (1995) de asumir que, una vez toman el cargo, los nuevos equipos son capaces de ejercer su rol de modo eficaz, con legitimidad y manteniendo excelentes relaciones, todo ello de forma automática y autónoma, sin requerir mayor esfuerzo organizativo.

Por cuanto se distingue el proceso como un evento interno y/o cerrado, el estudio global aportó datos poco satisfactorios: la participación real de la comunidad educativa más allá de los equipos directivos entrantes y salientes (AFA, PAS, Inspección, asociaciones y entes locales, etc.) fue, en un porcentaje suficientemente elevado, pasiva, anecdótica o inexistente. Esto, a pesar de que como afirmaron diversos autores, el relevo directivo afecta a todos los integrantes de la comunidad, siendo de imperante necesidad la participación de toda ella (Jones y Webber, 2001; Ozgur, 2011; Bennet, 2016).

Algunos ejemplos señalaron a diversos culpables, como la resistencia al cambio de los propios profesionales -lo que Lafitte (2011) describió como percepción de cambio impuesto y/o no deseado-, o el hecho de descuidar el aspecto comunicativo por aquellos que capitaneaban la gestión del relevo -o incluso quienes lo supervisaban-. Con ello, se ratificaron las conclusiones de Ozgur (2011) por cuanto las estrategias de comunicación suelen ser pasadas por alto a pesar de ser un ingrediente de éxito en las sucesiones directivas. De hecho, como se describió en el análisis de la segunda fase, el caso de la Escuela Naranja fue el único en el que existió una participación real de toda la comunidad, y donde la comunicación y los procesos informativos fluyeron de manera omnidireccional.

Este escenario se relaciona, a su vez, con la interpretación del relevo como una gestión meramente burocrática. El estudio corroboró que la prioridad se centró en el cumplimiento de los plazos y la presentación y firma de documentos preceptivos, especialmente aquellos correspondientes a la gestión económica del centro. En pocos casos las relaciones humanas gozaron de consideración, a pesar de estar hablando del mayor cambio a nivel directivo e institucional que puede darse en el seno de una comunidad educativa local. De hecho, cabe destacar que Hart (1993) definía la sucesión como un proceso social y, según Miskel y Owens (1983) un relevo directivo puede generar cambios en la composición de los grupos y en los patrones sociales. Así, estos resultados confirmaron los peores presagios de Weindling y Earley décadas atrás (1987) o Bartlett más recientemente (2011), en los que los procesos de socialización formales en las escuelas (de tipo personal, técnico y organizacional) se caracterizan por su escasez.

Raras veces se tuvieron en cuenta fases indispensables como la acogida o la inmersión, determinantes para los nuevos miembros (especialmente las incorporaciones externas) pese a que las interacciones profesionales con la comunidad son fundamentales para ayudar a los nuevos cargos a convertirse en miembros efectivos de la organización (Louis et al., 1983). En definitiva, las evidencias mostraron que la percepción de la sucesión directiva se limitó al nombramiento oficial y/o traspaso de poder, omitiendo toda fase de socialización, e ignorando la tesis de Lafitte (2011) que defendía que la complejidad del cambio va mucho más allá de la tecnología y la burocracia.

Una de las principales causas de esta concepción tiene cierta vinculación con la atención por el quién, en vez de en el cómo. Todo el interés -incluso a nivel de Administración- pivotó alrededor de la identidad y la capacidad de la figura unipersonal del director/a, dejando de lado, primero, el procedimiento por el cual se espera que esta persona sea capaz de llevar a cabo su función del modo más eficiente y autónomo posible, en el menor espacio de tiempo. Y segundo, obviando que se trata de un órgano directivo colegiado, con la consiguiente desconsideración hacia los cargos de jefatura de estudios y secretaría -algo que pudo observarse claramente con la insuficiente organización de sus formaciones específicas, o la atención general a estos colectivos, a pesar de las constantes recomendaciones de Teixidó (1996a) al respecto-.

Por tanto, como advirtió Hart (1993), al poner el foco en el individuo se cometió el error de omitir aspectos tan importantes como las dinámicas y el contexto que moldean cada sucesión, así como de justificar la conducta y la capacidad de todas las personas involucradas en su conjunto. Ello se hizo bastante evidente al adentrarse en el escenario particular de cada relevo directivo; lo único que siempre interesó fue saber quién tomaría el mando en vez de reflexionar sobre cómo gestionar un relevo de garantías que facilitara la inmersión de todo el equipo entrante.

De igual modo, jamás se pusieron en práctica herramientas que, aplicadas de forma activa por toda la comunidad, hubieran paliado algunos de los efectos negativos del relevo directivo. Entre ellas, el mentoring –útil en términos de socialización, soporte y crecimiento profesional (Hopkins-Thompson, 2000; Cranston et al., 2004; Ehrich et al., 2004; Bengtson et al., 2013)-, el liderazgo distribuido -no obstante, demasiado centrada en la dimensión técnica de la inmersión de los nuevos miembros y no tanto en la socialización puramente adaptativa (acogida, sentimiento de legitimidad, etc.)- o, especialmente centrada en la planificación estratégica de las sucesiones, el liderazgo sostenible⁵⁷. Todas ellas fueron frecuentemente recomendadas por autores como Hargreaves (2005b), Louis et al. (2010) o Mascall et al., (2011).

⁵⁷ Curiosamente, no fue el liderazgo sostenible sino el distribuido al que se le dedicaron algunas horas en los cursos de formación para la función directiva.

Una vez expuesta la realidad que la investigación dibujó sobre la gestión de estos procesos -primero de los objetivos de este estudio-, es momento de adentrarse en el porqué de esta concepción y reflexionar sobre los motivos por los cuales no se comprenden, se descuidan, se infrautilizan en términos de fortalecimiento institucional, o incluso se ignoran.

Mascall et al., (2011) dejaron claro que para comprender la trascendencia de los relevos en la dirección es imprescindible conocer la influencia de la función directiva en el seno de la institución educativa. No obstante, la influencia -en este caso, negativa- que mostraron los participantes del estudio hacia estos procesos se manifestó por igual en cualquiera de los tres niveles de responsabilidad esenciales para su buen desarrollo: la Administración a través de su función supervisora, la escuela (y su comunidad educativa más próxima) mediante los mecanismos de autonomía y toma de decisiones en la gestión y organización del centro, y los equipos salientes en lo que debería ser un último y responsable servicio a la institución a la que han formado parte durante tanto tiempo.

Ilustración 34.

Niveles de responsabilidad en la planificación y gestión del relevo directivo.



Fuente: elaboración propia.

De los primeros, principales responsables de la organización, formación y supervisión en la escuela pública, resulta significativo -además de concluyente- que reconocieran abiertamente que se podría hacer mucho más en la gestión de las sucesiones en las escuelas públicas. Entre las causas “oficiales” que propiciaron esta actitud se encontraba la confianza total en la profesionalidad y camaradería de los agentes educativos.

No obstante, este comportamiento esconde una realidad sumergida, más sutil, más cínica: sin duda la clave es la concepción de que la escuela acaba funcionando de una forma u otra a pesar de los obstáculos y crisis que puedan presentarse. Desgraciadamente esta posición deja desorientados a aquellos al pie del cañón, pues esta investigación puso de manifiesto el desgaste innecesario al que se vieron expuestos muchos nuevos directivos, impropio todo ello de una organización atenta, previsora y cuidadosa con su capital humano.

De hecho, la Administración gestiona cientos de relevos anualmente en el marco de los centros dependientes del *Departament d'Educació* (ver Gráfico 4), por ello sorprendió aún más su posicionamiento e incomprendión en cuanto al relevo y sus propios ámbitos reales de control: la inexistente orientación a sus protagonistas, el escaso seguimiento y supervisión del proceso, la apretada dimensión temporal del periodo electoral y la posterior transición o, -quizá el único en el que repararon- la formación para los nuevos directores/as.

Esta formación -en cualquiera de sus tipologías- debería ser un buen punto de partida, especialmente para aquellos miembros sin experiencia directiva pues, como afirmaban Fernández (2009) y Bottoms (2011), el principio básico de la planificación del relevo directivo es saber considerar qué tipos y qué cantidad de apoyo necesitarán los nuevos miembros. Sin embargo, estudios recientes como el de Serrano Albendea y Martín-Cuadrado (2017) concluyeron -con una muestra de 105 directores/as- que el problema más significativo en el desempeño de la función directiva en Cataluña era la deficiente formación técnica recibida. No se reflejó tal pesimismo en este estudio. Suscribiendo las palabras de Teixidó (2011), los participantes fueron conscientes de las limitaciones y la utilidad real de estos cursos, que, aunque muy mejorables, no dejaban de ser una abstracción de la realidad práctica que se vive en las aulas.

Por tanto, y dando respuesta a uno de los objetivos específicos del estudio, no se puede decir que la instrucción diseñada por la Administración fuera poco útil, pero en ningún caso actuó como facilitadora del proceso de relevo (más allá de ciertas horas dedicadas al traspaso de información económica). Tampoco resultó determinante para la inmersión de los nuevos miembros -en muchos casos fueron más valorados la ayuda del resto de la comunidad o la experiencia previa-, algo que quizás sí podrían haber conseguido novedosas iniciativas como la figura del tutor/a de formación o el AVALDIR.

Entonces en una fase demasiado incipiente, estas herramientas estaban más orientadas a la inmersión y evaluación de los nuevos cargos en sus primeros días, y en ningún caso en la propia gestión estratégica del relevo. ¿Se puede decir que el modo en el que la Administración gestionó o articuló estos procesos repercutió directamente en la actitud de la escuela y en los equipos salientes? El estudio demostró que sí. Porque donde no hubo seguimiento o supervisión, aparecieron la improvisación y/o la discrecionalidad. De no existir una fuerte cultura institucional de planificación y anticipación responsables, así como la implicación de todas las partes protagonistas, el proceso de transición directiva se caracterizó por una gestión superficial y operativa (apagafuegos) o, en muchos casos, por la improvisación anteriormente mencionada. Todo ello demasiado imprudente.

No obstante, la investigación dio la razón a autores como Wolfred (2002) o Adams (2010) al mostrar que, con los recursos disponibles, incluso en las situaciones a priori más desfavorables, la óptima gestión del relevo directivo era posible (véase el caso de la Escuela Naranja). ¿Qué quiere decir esto? Que los centros gozaban de autonomía y recursos mínimos para hacer posible un relevo de garantías. Otra cosa es que no supieran o no quisieran gestionar competencias que sí poseían. De hecho, autores como Garchinsky (2008) o Adams (2010) dejaron claro que toda organización debería tener una política de sucesión integrada en el centro, pues nada les impide crearlas y llevarlas a cabo de forma interna.

Es cierto que no era fácil (de hecho, podía ser harto complicado dado el desinterés de la Administración por mimar y favorecer las condiciones de gestión de estos procesos), pero era factible. Se trató, entonces, de un problema manifiesto de predisposición y compromiso. Porque la clave de este asunto es que la correcta gestión de los relevos “se olvida” dado que para aquellos que dejan el cargo no es necesaria ni preceptiva a nivel individual. Dicho de otra forma, saben que se marchan sin corresponsabilidades. Por tanto, confirmando las palabras de Teixidó (2000b) o Murillo (2006), los equipos salientes tuvieron una importancia fundamental en el desenlace del proceso debido a su actitud hacia este, representando en muchos casos un riesgo que podría haberse neutralizado con facilidad.

¿Qué impacto acabó teniendo la incomprendión e infrautilización del proceso? Toda esta falta de responsabilidad e implicación en cada uno de estos niveles afectó especialmente a los equipos entrantes y su toma de control efectiva, asentando a menudo un duro golpe a su sentimiento de legitimidad.

Esto quedó patente como una de las principales conclusiones del cuestionario que se llevó a cabo en la primera fase del estudio: para un 90% aproximado de los participantes la mala gestión del relevo tuvo consecuencias determinantes en la labor e inmersión de los nuevos equipos. De hecho, los resultados para cada una de las dimensiones analizadas del cuestionario de aquellos directores/as que no tenían experiencia previa -y, por tanto, no salían del mismo equipo directivo- fueron casi en su totalidad peores que aquellos que sí la tenían. De esta forma, se cumplían las protestas de Wildy y Clarke (2008), quienes manifestaron que los equipos completamente noveles acaban aprendiendo por ensayo y error, siendo su único objetivo la estabilidad institucional en vez de la aplicación de su proyecto de dirección.

La influencia positiva que, según autores como Leithwood et al., (2004), Murphy et al., (2006) o Halligner y Heck (2013) ejercen los equipos directivos en las mejoras escolares se desperdicó por completo al no poder implementar procesos organizativos eficientes (Davis et al., 2005) como consecuencia de dedicar todo el tiempo a ponerse al día o controlar el deterioro del funcionamiento cotidiano de la escuela. Porque como repetía una y otra vez Hart (1993), el impacto es sistémico y reverbera en todas sus dimensiones.

Las evidencias planteadas en estas líneas se han centrado en las posibles consecuencias de una ineficiente gestión del relevo en la dimensión operativa. Pero hay más a tener en cuenta. Obviamente, una de ellas es la personal. De hecho, vale la pena recordar que uno de los primeros estudios en sucesión directiva escolar (Greenfield, 1977) se centró básicamente en la fase de adaptación de los miembros noveles, así como en el impacto de sus relaciones personales en la escuela.

Es un hecho que un importante porcentaje de centros y equipos demostraron “sobrevivir” al proceso, pero, ¿a qué precio? En muchos casos, los nuevos equipos directivos aún no habían tomado el cargo y ya se veían inmersos en un pozo de estrés constante derivado del proceso electoral, el curso de formación necesario para ejercer la función (solo para el caso de los directores/as), compaginar todo ello con las clases, o esperar a que el equipo directivo saliente se mostrase predisposto a realizar un buen traspaso, etc.

De forma habitual, estas gestiones demostraron ser capaces de generar fracturas en el claustro y en su dimensión relacional y, en última instancia, en el día a día institucional. Porque, como acertadamente advirtieron Meyer et al., 2009 en White y Cooper (2011), los docentes -no debe desestimarse ni su poder ni su envergadura- y el resto de la comunidad suelen poner el foco en las acciones de la nueva dirección, etiquetando a menudo, de forma prematura e injusta, tanto su capacidad como su gestión.

En definitiva, dando buena fe de la brillante conclusión de Wildy y Clarke (2008), los directores/as noveles acababan enfrentados -y a veces devorados- con el lugar (la gestión diaria de la escuela), la gente (alumnado, profesorado, familias), el sistema (como representantes de la Administración en la escuela) y con uno mismo (inseguridades, sensación de observación constante, ilegitimidad, etc.). Un estrés difícilmente asumible que, en concordancia con las conclusiones de St. Germain y Quinn (2005), Fierro (2006) o García Garduño et al. (2011) se vivió con mayor intensidad durante los primeros meses de mandato, llegando en algunos casos a síndromes de *burnout* y abandonos (Norton, 2002). Todo ello, sin embargo, podría haberse contrarrestado de forma considerable si -como mínimo- se hubiera vinculado la transición directiva a la planificación estratégica del centro.

Esto guarda relación con uno de los aspectos más importantes de la dimensión estratégica del proceso (sino el más), que queda en el aire como consecuencia de este planteamiento puntual, interno, burocrático y unipersonal del proceso de relevo: la necesidad de que ambos equipos directivos colaboren durante el tiempo necesario para planificar y definir las líneas maestras del siguiente curso. Esto es incuestionable; no hay que olvidar que se trata del primer curso del nuevo cargo, de un mandato de cuatro años⁵⁸, y que por ende forma parte de un proyecto de dirección estratégicamente definido y organizado por y para el nuevo equipo. Además, teniendo en cuenta que la transición se inicia -en condiciones ordinarias- con la comunicación oficial de no renovación y se alarga hasta la toma de mando real y efectiva, era vital que ambos equipos trabajasen colaborativamente para reducir el tiempo de transición.

La realidad acabó mostrando casos donde no existió una planificación de traspaso ni una transición real para ejecutar un nuevo proyecto de dirección (confirmando las conclusiones de Parylo y Zepeda, 2015), sino un cambio de sillas en el que al menos

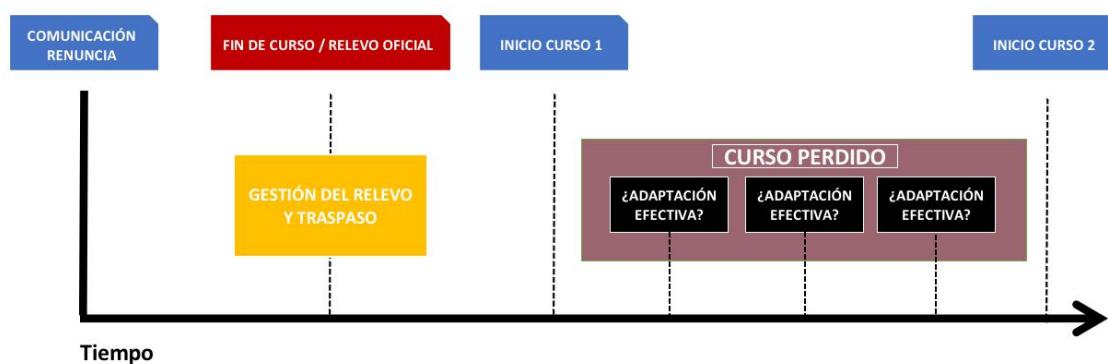
⁵⁸ En relevos directivos ordinarios.

se perdió el primer año por decisiones sin ninguna concordancia con el nuevo proyecto. De hecho, se dieron situaciones en las que no existieron períodos de convivencia entre directivas, provocando incluso que algunos nuevos equipos estrenaran mandato con unos recursos (por ejemplo, la plantilla) que ni siquiera habían organizado ellos.

En las siguientes ilustraciones se puede observar claramente la diferencia entre un tipo de gestión improvisada (la más común en este estudio) y otra ejemplar, y como, en el peor de los casos, el periodo de adaptación e inducción de los nuevos equipos se puede retrasar incluso varios años (Evans, 2001; Fullan, 2002; Hargreaves, 2003; Hargreaves y Fink, 2006a; 2006b; Gabarró, 2007), generando inestabilidad de manera diferida (Lieberson y O'Connor, 1972).

Ilustración 35.

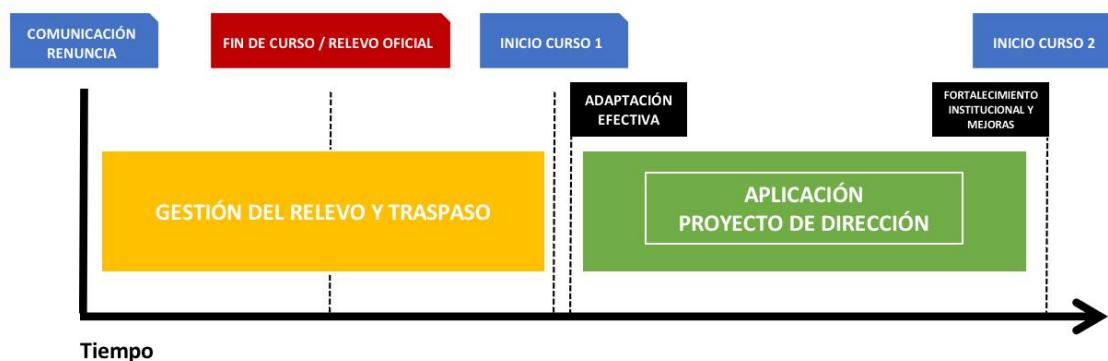
Consecuencias de una planificación desatendida y no colaborativa.



Fuente: *Elaboración propia.*

Ilustración 36.

Consecuencias de una planificación responsable y colaborativa.



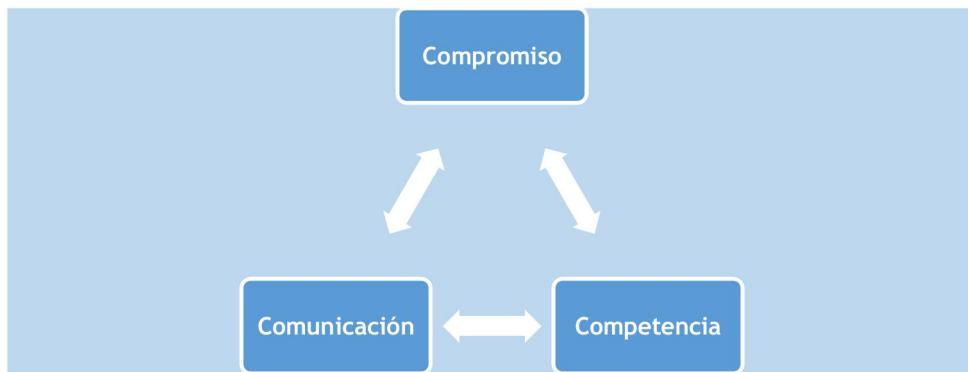
Fuente: *Elaboración propia.*

¿Se puede decir entonces que la gestión de estos relevos tuvo también un impacto en la dimensión pedagógica? Ha quedado demostrado que la gestión efectiva del relevo pudo ser un seguro contra los efectos negativos de los cambios (Lamoureux y Campbell, 2009), pero es evidente que todo lo que sucede en el centro, especialmente en lo que concierne a las relaciones sociales que en él se dan, acabó -en muchos casos- teniendo un impacto en el microsistema de las aulas. No obstante, a la pregunta de si todo ello trajo consecuencias para el alumnado, protagonista principal de la misión educativa, los datos en este estudio se alinearon con los de Mascall y Leithwood (2010) o White y Cooper (2011), es decir, una respuesta negativa con matices: el efecto que pudiera tener en los estudiantes demostró ser indirecto y, en la mayoría de los casos, de poca intensidad, exceptuando aquellas situaciones en las que sí se interrumpieron u obstaculizaron iniciativas de mejora pedagógica (Hallinger, 1996; Hallinger y Deck, 1998; Smylie y Hart, 1999; Macmillan, 2000; Fink y Brayman, 2006; Robinson et al., 2008), como en las escuelas Amarilla o Púrpura.

¿En qué ayuda este estudio a dar respuesta a la complejidad de estos procesos y avanzar hacia una transición efectiva que no ponga en peligro la estabilidad escolar? En palabras de Bridges (1986), no se puede decir que sea un proceso fácil, pero se puede hacer de forma correcta; la gestión de la transición se basa en habilidades que ya se tienen y otras técnicas que se pueden aprender fácilmente. Y es en este concepto de aprendizaje donde diversos autores como Fullan (2002), Antúnez (2008) o más recientemente Laffite (2011) centraron todo su discurso: es preciso conseguir que los centros sean capaces de aprender poniendo en marcha una cultura institucional que permita adaptarse al cambio, anticipándose y planificándolo de forma concienzuda. No obstante, antes de preocuparse por los fundamentos técnicos de la transición directiva, es necesario comprender de forma rigurosa su significado social, institucional y estratégico, algo que el estudio confirmó -con creces- no ser el caso. Solo entonces, y gracias a un triángulo de factores que Hargreaves et al., (2003) distinguieron como imprescindibles en cada uno de los niveles de responsabilidad -y de los que muchos de los ejemplos aquí mostrados carecieron- se podrían superar las barreras que a menudo ocasionan estos procesos: el compromiso, la comunicación y la competencia.

Ilustración 37.

Triángulo de confianza para la transición efectiva.



Fuente: Hargreaves et al., (2003).

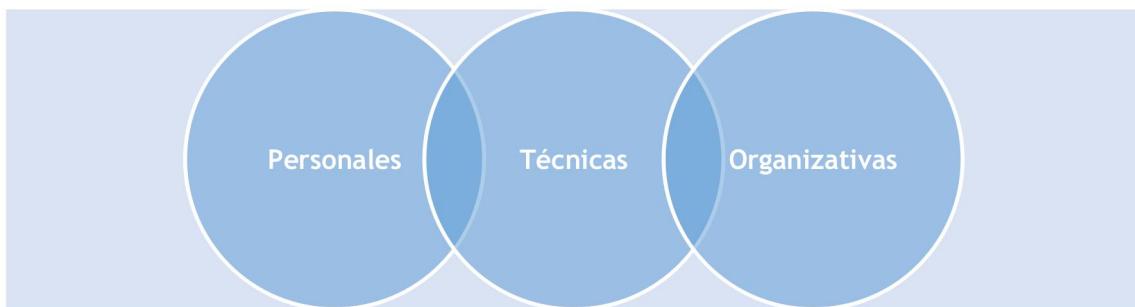
Todas estas conclusiones pusieron de manifiesto la necesidad de arrojar luz sobre unos procesos que, de no ser tratados con la responsabilidad que requieren, podrían afectar a muchos profesionales y centros como consecuencia de su impacto sistémico. A todos ellos -afectados y por afectar- se pretende dar voz, colaborando a su vez con la instrumentalización de las claves de este estudio: en el capítulo final se proponen una serie de orientaciones de mejora diseñadas a partir de las fortalezas y las deficiencias que se observaron durante la fase empírica de esta investigación.

Esta guía pretende corregir, pues, algunos errores comunes en la percepción de este tipo de procesos, optimizar los recursos disponibles, así como perfeccionar su planificación estratégica, mediante una serie de consejos y herramientas útiles que permitan ser adaptados a las peculiaridades de cada situación y cada centro en particular. Es fundamental insistir en este concepto de “adaptación”, pues la investigación demostró que no existen escenarios idénticos -ratificando a Ozgur (2011)- y, por tanto, es probable que no existan instrumentos y estrategias cien por cien efectivos para su gestión, dado que el impacto del proceso varió según cada situación (Grusky, 1961; Pfeffer y Blake, 1986; Thomas, 1988; Gordon y Patterson, 2006). Ante estos complejos escenarios, no obstante, quedó comprobado que el compromiso y la implicación marcaron la diferencia.

4. LIMITACIONES

Ilustración 38.

Tipos de limitaciones aparecidas durante la investigación.



Fuente: Elaboración propia.

Una de las motivaciones de esta investigación fue, sin duda, la aspiración de construir conocimiento sobre terreno semidesconocido, al tratarse de un ámbito de la dirección escolar pasado por alto en la literatura especializada de nuestro país. Precisamente por significar esa primera piedra en la edificación de este conocimiento, el diseño del estudio se planteó de forma que pudiera hacer frente a su complejidad. No obstante, esta investigación -como cualquier otra- no estuvo exenta de trabas, condicionantes y limitaciones, bien fueran personales, técnicas u organizativas.

De las primeras, es preciso recalcar que la ejecución del estudio, previsto para un periodo de tres años (tiempo completo) se compaginó de forma paralela con mi desarrollo laboral, causando todo ello un mayor estrés en términos de dedicación y organización, que en última instancia podrían haber tenido un impacto en el documento final. En las postrimerías de la redacción, además, el decreto de estado de alarma nacional como consecuencia de la pandemia del *Covid-19* supuso un retraso en su finalización debido a la ansiedad generada por un contexto familiar de riesgo. Una delicada situación emocional que se alargaría durante los meses posteriores.

En cuanto a las limitaciones técnicas, tanto la complejidad del ámbito de estudio como su envergadura podrían haber conducido a un tratamiento relativamente superficial de sus múltiples dimensiones, así como de las relaciones que entre ellas se establecieron. No en vano su abordaje, sin apenas referencias teóricas en el ámbito español o iberoamericano, y escasas en el internacional, supuso no solo una dificultad añadida sino también un desafío para poder circunscribir las preguntas y objetivos de la investigación al estado de la cuestión.

Esta fue una de las causas principales por las que se optó por rediseñar el estudio añadiendo una fase preliminar (con entrevistas a expertos y profesionales en el ámbito autonómico) en aras de cotejar lo descubierto en la escueta revisión literaria con la realidad -previa- de las escuelas públicas catalanas. Con todo, se espera haber justificado adecuadamente todas las decisiones procedimentales, así como la fundamentación de los hallazgos.

Por otro lado, y de forma más concreta, el diseño del cuestionario de la primera fase del estudio (fundamental para obtener una amplia participación) se vio alterado por condicionantes de índole temporal -era vital que se pudiera administrar a los nuevos directores/as pasado un tiempo considerable en el cargo pero que, a la vez, no interrumpiera su periodo de mayor carga de trabajo- y formal -debía buscar el equilibrio entre lo mínimo suficiente y lo completo, pues los equipos directivos no tenían tiempo para poder dedicar muchos minutos a estos menesteres-. Precisamente por este motivo, la muestra final obtenida no fue tan alta como hubiera sido deseable (44,2% del conjunto de la población). En todo caso, se dejaron fuera del cuestionario preguntas que quizá deberían haber formado parte de él, mientras que otras que sí lo hicieron, no resultaron tan esenciales de cara al conjunto de la investigación.

Cabe destacar que otra limitación en relación con el cuestionario fue el nivel de respuesta obtenido de otros tipos de centro más allá de las escuelas tradicionales (ZER, CEE o institutos-escuela). Ello causó, indirectamente, que de los siete casos que se estudiaron en profundidad en la segunda fase de la investigación, ninguno se tratara de escuela ZER, Instituto-Escuela o CEE, empobreciendo, a priori, el espectro de análisis del estudio. A su vez, y siguiendo con la segunda fase de la investigación, tampoco se tuvo la oportunidad de analizar en profundidad ningún ejemplo de confrontación de candidaturas para acceder a la dirección de los centros; esto sin duda hubiera aportado gran valor al análisis interno de los relevos y a la riqueza de sus conclusiones (por las complicaciones relacionales que pudieran aparecer y que previsiblemente dificultarían el relevo).

Por lo que se refiere a las limitaciones organizativas, los efectos de la previamente comentada pandemia del *Covid-19* alteraron también la composición del grupo de discusión que, si bien contaba ya con un número reducido de participantes, uno de ellos se ausentó en el último momento y, otro -de significativa trascendencia-, dejó de responder a las comunicaciones.

En el primero de los casos, se intentó paliar esta contrariedad mediante una entrevista posterior, permitiendo que el participante aportara su propia opinión y visión de las conclusiones obtenidas del debate original.

Destacar, por otro lado, que la participación/colaboración individual de algunos representantes del colectivo de claustro docente, PAS o AFA no fue ni mucho menos la esperada, a pesar de la continuada insistencia, motivo por el cual se considera que esta dimensión del estudio quedó ciertamente debilitada, habida cuenta de la importancia de la participación de la comunidad y la socialización durante los procesos de transición directiva.

Pese a todo ello, muchas de estas limitaciones se intentaron salvar a través de las diversas estrategias de validez descritas en el capítulo 6 de la tercera parte (“estudio empírico”), procurando hacer justicia a todas las realidades que se observaron durante la investigación.

5. PROSPECTIVA

Ha quedado probado que, como advirtieron Fink (2011) o Zepeda et al., (2012), la gestión de las transiciones directivas son prácticas poco comunes que precisan de mayor estudio e investigación. Por tanto, se espera que este impulso inicial estimule una mayor atención en la gestión de estos procesos, además de alzar la voz por aquellas personas que se ven damnificadas por él.

De la misma forma, aquellos interesados en desarrollar de forma más profunda su estudio, de buen seguro encontrarán en este documento una panorámica general de relevancia que genere múltiples y diversos interrogantes, vitales para iniciar la carrera hacia un mayor conocimiento. Son tan necesarios como evidentes; las numerosas dimensiones que caracterizan el proceso abren una infinidad de puertas para explorar desde diferentes enfoques y contextos. Una de ellas pudiera ser el impacto directo de las transiciones directivas en el alumnado; una variable difícil de analizar debido a la edad de estos, y cuya información -en este estudio- se basó en la opinión de otros agentes educativos.

Así, la instrumentalización de estas investigaciones debe ser imprescindible, pues es preciso fortalecer la gestión de estos procesos para, en última instancia, favorecer la estabilidad institucional y evitar un posible impacto en las aulas.

Se espera, entonces, que las orientaciones que se proponen en el epígrafe posterior puedan ser útiles para implementar mejoras basadas en la responsabilidad institucional, la resistencia al cambio, la calidad en la gestión de estos procesos y, por qué no, la innovación a través de un liderazgo distribuido y sostenible que favorezca la solidez directiva de los centros.

De hecho, creer que toda la responsabilidad está en manos de la Administración educativa sería un error, pues muchos de los escenarios descritos en este estudio demostraron que cambios puntuales en las directrices organizativas no solucionarían del todo ciertos efectos de la transición directiva, aunque sean una consecuencia directa. Es de menester, por ende, ayudar a optimizar los recursos de los que ya disponen los centros, así como indagar a fondo procesos sociales como la interacción o la implicación de toda la comunidad educativa; ciertas decisiones no siempre tienen una explicación sencilla, especialmente si existen interpretaciones múltiples para un mismo fenómeno.

Por supuesto querría terminar invitando a esos futuros investigadores e investigadoras, apasionados, comprometidos e incansables, a que -nunca mejor dicho- tomen el relevo de este fascinante viaje. Aún hay mucho por descubrir. Y mucho por comprender.

Quinta Parte

ORIENTACIONES PARA LA MEJORA

1. Introducción
2. Orientaciones prácticas
3. Cierre

1. INTRODUCCIÓN

Planificar de forma estratégica los procesos de relevo directivo no es más que un reflejo de salud, cultura y responsabilidad institucional, de conciencia hacia su poder e impacto como arma de renovación y fortalecimiento. Ello no significa que exista una receta mágica para gestionar estos procesos⁵⁹ (Fullan, 2001). No obstante, esta pretensión organizativa -e identificativa, pues se trata de un esfuerzo intencional por parte de la institución (Fink, 2005; Davies, 2007)- actúa como repelente contra períodos de incertidumbre y descontrol generando seguridad mediante pilares de autoevaluación, reflexión, comunicación, programación y participación. En general, se trata de convertir las resistencias al cambio -que pueden aparecer vestidas de indiferencia, irresponsabilidad, incompetencia, nulo compromiso o dificultades formativas- en una oportunidad de mejora gracias a la visión, la coherencia estratégica y la comprensión de que las transiciones no son lineales ni estáticas (Ozgur, 2011) y, por tanto, aquellos profesionales que viven estos procesos pueden digerirlas de diferente modo y a diferentes ritmos (Ryerson University, 2011).

Más allá de que en términos de mejora la mayoría de los autores analizados durante el marco teórico estuviera de acuerdo en la necesidad de planificar integralmente estos procesos -poniendo, sin embargo, el foco en diferentes acciones por encima de otras- el denominador común en muchos de ellos giró en torno a que los centros escolares deben estar dispuestos a aprender a nivel organizativo. Por ejemplo, a desarrollar una cultura de liderazgo, o a vincular los procesos de relevo con la planificación estratégica del centro. Esto es, dedicar más tiempo y esfuerzos a evaluar de forma proactiva (no reactiva) la posición y necesidades de la organización en base a una visión de futuro u objetivo. Esta argumentación supone, a niveles prácticos, la posibilidad de establecer y estructurar diferentes acciones de mejora en lo que a los procesos de transición directiva se refiere, distribuyéndolas desde una perspectiva macro (la Administración), pasando por una intermedia (el centro escolar) hasta llegar a la perspectiva micro (el individuo), representada por la figura bífida del directivo entrante-saliente.

Como se ha dicho anteriormente, un gran número de autores orientaron sus estrategias de mejora específicas dentro de cada una de estas perspectivas, siempre remarcando, no obstante, la necesidad de controlar y gestionar estos procesos mediante una planificación integral.

⁵⁹ Sin embargo, ya a mediados del siglo XX, Grusky (1960) señalaba que una forma de controlar los efectos disruptivos de una transición directiva era la estandarización de estos procesos.

A continuación, se expone una tabla con aquellas orientaciones más repetidas y destacadas que se encontraron en la bibliografía disponible, así como la relación con cada uno de los autores que las defienden:

Tabla 42.

Claves de mejora para la gestión de los relevos directivos defendidas por diferentes autores.

| Perspectiva | Orientaciones | Autores |
|---------------------------------------|---|---|
| Macro (Administración) | Crear programas de identificación, formación y desarrollo de futuros candidatos a la dirección. | (Hartle y Thomas, 2003; Bartlett, 2011; Daresh, 2004; Lacey, 2008; Zellner et al., 2002; Fink, 2005; Rothwell, 2005; Jones y Webber, 2001; Rhodes y Brundrett, 2009) |
| | Crear comunidades de soporte para equipos directivos. | (Bottoms y Schmidt-Davis, 2010; Bengston et al., 2013) |
| | Distribuir protocolos / guías para la transición directiva que normalicen estos procesos. | (Riddick, 2009; Bennett, 2016) |
| | Hacer seguimiento y evaluar los procesos de relevo directivo. | (Kearney, 2010) |
| | Promover programas y talleres de aprendizaje directivo continuo para directores o aspirantes. | (Cieminski, 2015; Lacey, 2008; Darling-Hammond et al., 2012; Cardno y Fitzgerald, 2005) |
| | Plantear otras formas de acceso a la dirección. | (Schmidt-Davis y Bottoms, 2011) |
| | Mejorar y actualizar los programas de formación y formadores. | (García Garduño, Slater y López-Gorosave, 2011; Kearney, 2010; Darling-Hammond et al., 2012; Lauder, 2000; Teixidó, 1996a) |
| | Promover la investigación para la mejora de los procesos de transición directiva. | (Schmidt-Davis y Bottoms, 2011) |
| Intermedia (Centro Escolar) | Establecer culturas de liderazgo distribuido. | (Murillo, 2006; Hargreaves, 2005b; Walker, 2009; Cieminsky, 2015; Harris y Spillane, 2008; Louis et al., 2010; Mascall et al., 2011; Garchinsky, 2008; Schmidt-Davis y Bottoms, 2011) |
| | Establecer culturas de liderazgo sostenible. | (Adams, 2010; Hargreaves y Fink, 2006b; Mascall y Leithwood, 2010) |
| | Desarrollar por escrito una política de traspaso. | (Adams, 2010; Guinjoan y Llaurador, 2009) |
| | Crear un plan de comunicación para el traspaso de información entre equipos directivos. | (Ryerson University, 2011; Ozgur, 2011) |
| | Promover la participación activa de toda la comunidad educativa local. | (Bennett, 2016; Ozgur, 2011; Cieminsky, 2015) |
| | Crear un equipo de transición que gestione el proceso. | (Drouin, 2012; Wolfred, 2002; Ozgur 2011) |
| | Evaluuar periódicamente las | (Haar, 2004; Hartle y Thomas, |

| Perspectiva | Orientaciones | Autores |
|--|---|--|
| Micro (Director entrante-saliente) | necesidades directivas. | 2003) |
| | Formar a los profesores/as u otros miembros del equipo directivo del centro en tareas directivas. | (Cieminski, 2015; Hanover Research, 2014; Fullan, 2002) |
| | Crear un plan de orientación para los primeros meses al cargo del nuevo director/a. | (Hart, 1993; Ozgur, 2011; Schmidt-Davis y Bottoms, 2011) |
| | Realizar un traspaso gradual. | (Guinjoan y Llaurador, 2009) |
| | Trabajar conjuntamente director saliente y entrante. | (Amador-Valerio, 2016; Teixidó y Bofill, 2007; Fauske y Ogawa, 1987) |
| | Clarificar los roles de cada uno en el proceso. | (Ryerson University, 2011) |
| | No realizar cambios bruscos en la primera etapa de dirección. | (Berrong, 2012; Glasspool, 2007; Martinez, 2007; Meyer et al., 2009; Walker, 2009) |
| | Demostrar paciencia y confianza en el nuevo director dedicándole el máximo tiempo necesario. | (Macmillan et al., 2004b; Tschannen-Moran y Gareis, 2004; Norton, 2002) |
| | Mentoring y/o coaching | (Hartle y Thomas, 2003; Lacey, 2008; Levine, 2006; Kearney, 2010; Hart, 1993; Barker, 1997; James-Ward, 2013; White et al., 2006; Hopkins-Thompson, 2000; Cranston et al., 2004) |
| | Job-Shadowing | (Simkins et al., 2009) |

Fuente: elaboración propia.

Todas estas recomendaciones suponen un paso adelante en la lucha contra la improvisación en la gestión organizativa de los centros, así como contra las causas de fracaso anteriormente descritas: su objetivo esencial es el de minimizar las disrupciones que pueden generar estos procesos y potenciar las oportunidades que presenta en términos de renovación y fortalecimiento institucional. No obstante, la clave de estas acciones es que puedan ser concebidas y llevadas a cabo de forma interna mediante la colaboración y los esfuerzos del mismo centro escolar, dado que se considera conveniente trabajar sobre competencias que realmente se posean. Es decir, sin la ayuda o las facilidades que -quizá algún día- pudiera ofrecer la Administración.

De hecho, tomando como referencia a Hanushek et al., (2013), quienes defendían que el personal de las escuelas está mejor posicionado para adaptar su gestión a las necesidades del alumnado y de la comunidad educativa local, se proponen una serie de orientaciones fácilmente adaptables a las necesidades de los centros, donde el compromiso particular de las escuelas es el único requerimiento para llevarlas a cabo.

2. ORIENTACIONES PRÁCTICAS

Al establecer pautas para la comprensión del proceso y facilitar herramientas que orienten la toma de decisiones organizativas nos aproximamos con firmeza a la consecución del objetivo esencial: la estabilidad institucional. Estas orientaciones nacen con tal intención, siendo su origen el marco teórico analizado al inicio del estudio, así como los resultados y las conclusiones obtenidas a través del estudio empírico.

a. Entender y valorar la existencia y las ventajas del proceso

Los procesos de transición directiva en instituciones escolares no deben basar su organización en la supervivencia al cambio. Es prioritario entender la transición como una oportunidad inmejorable para fortalecer su estructura y construir el futuro a través de un pertinente análisis diagnóstico. Reconocer y tener constancia de las ventajas que puede brindar este proceso permite aproximarse más a la consecución de los objetivos. Estas ventajas repercuten en la estabilidad del centro y suponen mejoras en los ámbitos que afectan a la totalidad de la institución: organizativas, estructurales, relaciones, cultura, innovación, etc. Valorar, por tanto, esta etapa institucional bajo un enfoque positivo y beneficioso es esencial. Como se verá más adelante, en esta fase los procesos informativos son trascendentales.

b. Reducir las ansiedades

El cambio es algo que asusta y preocupa no solo a los seres humanos sino también a las instituciones. El relevo directivo puede generar mucha ansiedad por diversos motivos: la inmersión de los nuevos miembros, la continuidad del proyecto escolar, los nuevos roles en la organización, ciertos intereses personales, etc. A su vez, la confusión que pudiera suscitar este proceso puede dar pie a malentendidos, resistencias, dudas, miedos, conflictos, y una gran cantidad de situaciones innecesarias que pueden ser fácilmente eludibles si se proyectan ciertos esfuerzos en la construcción positiva de las relaciones, la confianza y la transparencia. Para tal, es de incuestionable importancia la labor cooperativa de los diferentes responsables de la comunidad educativa: la sensación de seguridad y control debe destacar por encima de todo, favoreciendo además el trabajo colaborativo y aumentando la motivación y el sentimiento de pertenencia a la escuela.

c. La cultura evaluativa es la clave para la mejora

Una buena forma de luchar contra las ansiedades anteriormente mencionadas es analizar conjuntamente el estado de la institución una vez anunciada la finalización de mandato. Esto representa iniciar un proceso de evaluación diagnóstica que examine la situación, el entorno, y que determine el punto de partida del centro escolar. Todo ello debería estar conducido necesariamente a la toma de decisiones que ajusten la planificación del proceso de transición directiva. Durante esta fase es esencial identificar fortalezas y vulnerabilidades de la institución; solo así se podrán idear estrategias dirigidas a la mejora. Sin embargo, la evaluación no debe detenerse en su fase inicial: es preciso extender su aplicación de forma continua y sumativa, incluyendo a su vez una evaluación de la propia evaluación (metaevaluación). La escuela debe esforzarse en promover la importancia de la autoevaluación como herramienta interna de mejora, pues la organización del relevo directivo será más eficiente cuanto más transparente y democrática sea su evaluación. De cara a poder asentarse y sostenerse en el tiempo, sin embargo, es preciso que esta forma de cultura tenga carácter institucional a largo plazo a través de fuertes estructuras organizativas (Hall et al., 1984).

d. Formar un equipo para la transición

Una vez realizada la necesaria evaluación previa de la situación institucional sería buen momento de tomar las riendas de la transición creando un grupo de trabajo que, entre otras labores: identifique las necesidades del centro, establezca los objetivos del proceso, planifique los procesos informativos, organice los recursos disponibles, realice las acciones que considere oportunas para facilitar la entrada y salida de los equipos, analice la progresión de los acontecimientos, o que deje constancia de ellos en un diario de transición. Este comité podría estar formado por miembros de las directivas saliente, entrante, y otros representantes de la comunidad educativa que puedan aportar solidez al transcurso del relevo. Es fundamental que este “equipo para la transición” se forme poco después de anunciarse la futura finalización del mandato y que mantenga tales funciones hasta que el nuevo órgano directivo se sienta parte efectiva de la institución. Por supuesto, debe representar la pluralidad de los intereses y velar por la estabilidad del centro escolar.

e. La comunicación eficaz como eje vertebral del proceso

El traspaso de poderes no puede hacerse de un día para otro. La cantidad de información que debe dominar el nuevo equipo directivo es de vastas proporciones y, por ende, precisa de un elaborado plan de comunicación. Esta parte del proceso es crucial para el buen desarrollo de la transición pues en su efectividad reside la estabilidad del proceso, la coordinación, o incluso la sensación de control y seguridad para la consecución de los objetivos propuestos. Es recomendable crear una tabla con los ámbitos de información a traspasar -seleccionar previamente toda la información que debe ponerse en conocimiento de los nuevos miembros facilitará sobremanera su localización y transmisión-, su contenido, la prioridad y orden de emisión -esto permite disponer de cierta flexibilidad ante las contingencias organizativas del día a día-, el canal, los responsables, las fechas o fases de comunicación, etc.

Tabla 43.
Ejemplo de directorio de información de traspaso.

| ÁMBITO | INFORMACIÓN |
|----------------|--|
| Administrativo | <ul style="list-style-type: none"> -Ubicación de documentos y archivos. Formato papel y digital. -Plantillas de formulario diversas: ausencias, comunicación de salidas, alumnos en prácticas, etc. -Gestión de administración y contratación de personal general e interino. -Revisión de los contratos de bienes y servicios. -Información de mantenimiento y limpieza del centro. -Revisión de la normativa de aplicación vigente para convivencia escolar, seguros y asistencia jurídica, protección de datos personales, uso de imágenes, propiedad intelectual, internet y correo electrónico, recogida de datos, registro de alumnos, indicadores y estadística, entre otros. |
| Económico | <ul style="list-style-type: none"> -Copia del presupuesto vigente y de las actas del Consejo Escolar que lo aprobaron, así como su estado de ejecución en el día 30 de junio.⁶⁰ -El libro diario de operaciones, actualizado a 30 de junio y debidamente diligenciado. -El libro de caja, actualizado a 30 de junio y debidamente diligenciado, así como los documentos de arqueo de caja y de conciliación del libro de caja. -El libro de la cuenta corriente actualizado a 30 de junio y debidamente diligenciado, así como el correspondiente documento de conciliación bancaria. -La relación de facturas pendientes de pago. -La relación de obligaciones derivadas de los contratos de servicios que se deben atender a través del presupuesto del centro. -La relación y periodicidad de las facturas y/o recibos correspondientes a suministros y otros servicios que tienen establecido su pago periódico mediante domiciliación bancaria. -La relación de ingresos pendientes de realizar. |

⁶⁰ Las fechas indicadas como “30 de junio” se deben substituir por las de la finalización del mandato del equipo directivo saliente, en caso de ser diferente.

| ÁMBITO | INFORMACIÓN |
|---------------|---|
| Institucional | <ul style="list-style-type: none"> -Estado de la documentación del centro (PEC, NOF, etc.) -Evaluación y revisión de la última Memoria Anual del centro. -Acuerdos con otras instituciones (universidades, organizaciones solidarias, etc.) -Acuerdos de Corresponsabilidad (ACDE) -Información adicional sobre actividades complementarias, extraescolares y de servicios escolares. |
| Operativo | <ul style="list-style-type: none"> -Agenda (al menos tratar información de corto y medio plazo) -Contactos telefónicos y telemáticos (en especial, los correspondientes a la gestión diaria con la Administración Local, Ensenyament, Servicios Sociales, etc.). -Contraseñas de acceso a sistemas informáticos. -Información de custodia económica (caja fuerte), académica y/o administrativa. -Manual de uso para aplicaciones informáticas (SAGA u otras). -Información de acceso al centro (llaves de contingencia y códigos). -Revisión del botiquín médico. |
| Técnico | <ul style="list-style-type: none"> -Inventario del centro actualizado -Planos -Protocolos de emergencia, salud (alergias, curas), seguridad y prevención de riesgos. -Informaciones sindicales (en caso de no haber enlace). |

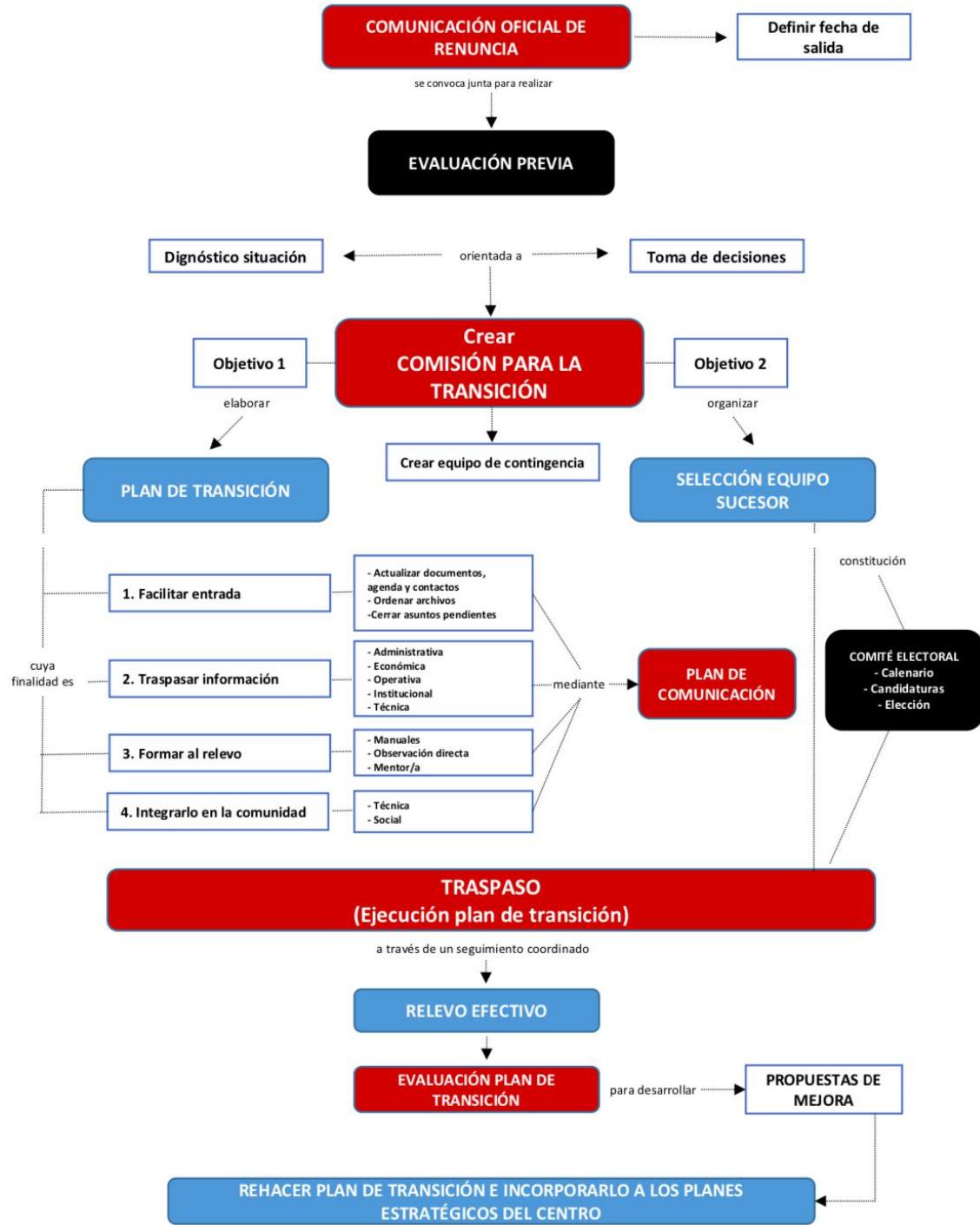
Fuente: *Elaboración propia.*

La comunicación eficaz no solo aseguraría la recepción del mensaje, sino que prevendría cualquier tipo de distorsión en el mismo, favoreciendo su comprensión, asimilación y retroalimentación.

f. Elaborar un plan estratégico de transición simple, realista y factible

El equipo encargado de planificar y organizar el relevo directivo debe ser coherente en las acciones y las estrategias a llevar a cabo teniendo en cuenta los recursos de los que se dispone. Un plan simple, pero factible y realista con las condiciones en las que se encuentre el centro favorecerá la optimización de todos los recursos y, en última instancia, facilitará la consecución de los objetivos. Es conveniente que el plan - obviamente colegiado- se presente por escrito y defina de forma clara las metas, acciones, responsables, estrategias y herramientas, los plazos, la frecuencia de las reuniones, etc. Aunque es importante que el plan se desarrolle cumpliendo todas las directrices, el dinamismo y la flexibilidad pueden formar parte del mismo, siempre y cuando sean gestionados de forma eficiente, sin dar pie a la improvisación y a la toma de decisiones unilateral.

Ilustración 39.
Ejemplo de plan estratégico de transición.



Fuente: *Elaboración propia.*

Tabla 44.
Ejemplo de desarrollo del plan de transición.

| | OBJETIVO GENERAL | ACCIONES | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | ESTRATEGIAS/RECURSOS | RESPONSABLES | TEMPORIZACIÓN |
|--------|--|--|---|--|--|---|
| FASE 1 | Evaluar la situación a través del análisis previo | -Comunicar renuncia al Consejo Escolar y posteriormente al Claustro de Profesores. -Acordar fecha oficial de salida. -Convocar al Consejo Escolar para reunión de evaluación previa y preparación de hoja de ruta. | -Analizar el estado de la institución. -Plantear los primeros procedimientos para organizar la planificación del traspaso. | -DAFO -Brainstorming | -Equipo Directivo -Consejo Escolar | 15 meses previos al relevo. |
| FASE 2 | Establecer las líneas maestras del "Protocolo de Transición" | -Crear "Comisión para la Transición". | -Organizar de forma paralela la planificación del traspaso y la elección del sucesor al cargo. | -Búsqueda de documentación relativa a procesos de este tipo. -Consultas externas -Experiencia previa | -Equipo Directivo con la aprobación del Consejo Escolar. | 12 meses previos al relevo |
| | | -Crear "Equipo de Contingencia". | -Tomar el mando de la gestión escolar cuando así lo requiera el contexto diario. | -Jornadas de formación -Observación directa -Manuales | | |
| FASE 3 | Desarrollar las tareas de gestión del traspaso | -Determinar información de traspaso (DIT): Operativa, técnica, administrativa, económica, e institucional. -Crear "Plan de Comunicación". | -Definir el qué, cuándo, cómo y quién transmitirá la información que requiere el cargo. | Plan de Comunicación / Directorio de Información de Traspaso / Diario de Transición | -Comisión para la Transición. | 6 meses previos al relevo |
| | | -Actualizar documentos, agenda y contactos. -Organizar archivos -Cerrar asuntos pendientes. | -Facilitar la entrada al cargo del sucesor. | | | |
| | | -Diseñar, actualizar y preparar manuales de formación (aplicaciones informáticas, etc.) - Programar las jornadas de formación (dirección y gestión del centro escolar) | -Proveer las herramientas oportunas para la instrucción autónoma del sucesor. | | | |
| | | -Programar jornadas de presentación. | -Integrar al nuevo miembro en la comunidad educativa. | | | |
| FASE 4 | Formalizar el traspaso de modo gradual y eficaz | -Ejecutar Plan de Comunicación. -Rendición de cuentas. -Presentar al sucesor en la comunidad. | -Reconocer de forma pública y oficial el relevo en el cargo. | Cargo por cargo + puesta en común | -Comisión para la Transición. -Consejo Escolar | Desde los 3 meses previos al relevo hasta su formalización. |
| | | -Seguimiento + Formación -Retirada definitiva del antecesor | -Supervisar la inmersión del nuevo directivo. -Efectuar un traspaso gradual | Observación directa/Work-Shadowing | | 3-6 meses posteriores al relevo |
| FASE 5 | Evaluuar el Plan de Transición | -Realizar la Encuesta del Protocolo de Transición. - Considerar propuestas de mejora. -Redactar el nuevo Protocolo de Transición. | -Optimizar el Protocolo de Transición para incorporarlo a los Planes del Centro. | Encuesta de Evaluación del Protocolo de Transición | -Consejo Escolar -Claustro | 12 meses posteriores al relevo |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 45.
Ejemplo de plan de comunicación.

| Período | Prioridad | Información | Canal | Estrategia | Observaciones | Check | FEEDBACK |
|----------|-----------|--|-----------------|--|---|-------|----------|
| Semana 1 | Alta | <u>Ámbito operativo:</u> -Agenda a corto y medio plazo -Lista contactos -Manual de uso aplicaciones informáticas ... | Oral Escrito | Esta información debe estar actualizada y traspasada en formato escrito, después de diferentes sesiones conjuntas de briefing. | | Q | |
| Semana 2 | Media | <u>Procedimientos administrativos:</u> -Ubicación de documentos -Plantillas de formularios -Revisión de contratos de bienes y servicios. ... | Oral Escrito | La localización, ordenación y disposición de todos los archivos debe transmitirse de forma clara y eficiente. En este caso, el directorio de información de traspaso puede ser especialmente útil. | Una sesión larga no ha sido suficiente. Mejor más sesiones durante la semana aunque más cortas. | Q | |
| Semana 3 | Alta | <u>Rendición de cuentas económica de cierre de curso:</u> -Presupuesto -Libro diario -Facturas e ingresos pendientes ... | Oral Escrito | La rendición de cuentas se lleva a cabo durante reunión del Consejo Escolar. No solo debe traspasarse la información entre secretarios/as, el resto del equipo directivo también. | | | |
| Semana 4 | Baja | <u>Procedimientos de tipo técnico:</u> -Protocolos de emergencia, seguridad y prevención de riesgos laborales. | Escrito | Los procedimientos deben estar actualizados según las leyes vigentes. | | Q | |
| ... | | | | | | | |

Fuente: *Elaboración propia.*

g. Saber gestionar los tiempos

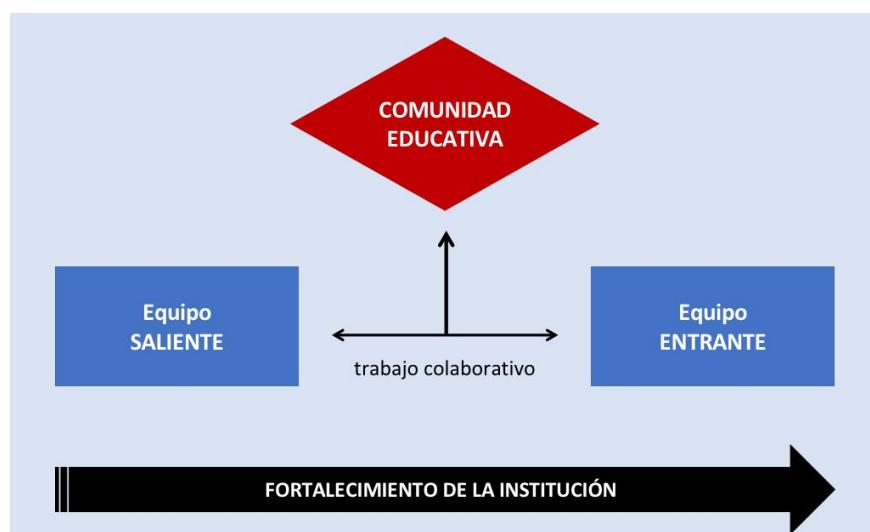
Probablemente uno de los protagonistas principales del proceso de transición directiva sea el tiempo. Es innegable que se trata de una de las grandes fuentes de estrés, multiplicándose esta cuanta menos planificación impere en la toma de decisiones. La panacea para la sensación de ahogo que pudiera ocasionar ya se ha mencionado: la planificación. Esto implica controlar el tiempo en su vertiente tanto física como estratégica. La temporalización de las diferentes fases y/o acciones debe formar parte de la programación del traspaso de poder, siendo lo más estricto posible con el cumplimiento de los plazos -siempre que se pueda-, gracias a la participación y la cooperación de toda la comunidad. Lo contrario podría aumentar la sensación de inestabilidad y por ende la ansiedad general.

h. Ceder la responsabilidad en la comunidad y no en individuales.

Tal y como se ha comentado a lo largo del estudio, el proceso de transición directiva no es ni un acontecimiento puntual ni una mera permutación de dirigentes. Se trata de una fase decisiva y compleja en la organización de la institución escolar en la que deben formar parte todos aquellos agentes de la comunidad educativa implicados en su estructura. El cambio de equipo directivo tiene un impacto en toda ella, siendo esta la causa principal por la que se considera primordial el trabajo conjunto.

Ilustración 40.

Gestión basada en la colaboración y la participación.



Fuente: *Elaboración propia.*

El relevo directivo no debe estar organizado por individuales ni deben existir figuras y roles autoritarios en toda su gestión. La colaboración entre directivas -saliente y entrante- y el resto de la comunidad debe ser el hilo conductor del proceso. Una buena forma de conseguir fomentar la participación podría ser delegando responsabilidades al equipo de transición.

i. Facilitar la integración de los nuevos miembros

La escuela y, en general, toda la comunidad, deben intentar facilitar la adaptación de los nuevos miembros. Para los recién llegados los primeros días tienen una importancia vital en su futura efectividad y su vínculo con la organización. Este proceso de sociabilización personal y profesional va más allá de la preparación formal e informal para administrar el centro: es necesario que el nuevo miembro sea reconocido en su entidad y que sienta la seguridad, la confianza y el respaldo de la institución. Sin embargo, no se trata solo de realizar esfuerzos para integrarlo socialmente sino también de facilitar su entrada al cargo a través de diferentes estrategias planificadas para tal fin: la actualización de documentos, la organización y mejora de su acceso, reuniones para poner al día los asuntos más candentes, etc. Esta interacción entre implicados fortalecerá su sentimiento de pertenencia a la institución a la vez que podría aumentar el rendimiento de las operaciones.

j. Adoptar y promover una política y cultura de sucesión

Una vez se ha tomado parte activa de un proceso de transición, lo más probable es que se entienda su complejidad, así como la dificultad que supone su gestión. La organización del relevo directivo no debe olvidarse una vez finalizado el proceso: el plan debe ser evaluado y actualizado de forma constante, promoviendo una política de centro que entienda no solo su existencia, sino también su trascendencia. Por tanto, es preciso impulsar políticas que se comprometan a dar a conocer esta importancia, así como su utilidad como herramienta de mejora y fortalecimiento institucional. No se trata solo de planificar cambios en la jerarquía de las escuelas o de estar prevenidos de cara a futuras contingencias inesperadas. Se trata de adoptar una filosofía de salud institucional, tanto en la organización del centro como la del propio proyecto educativo.

Ilustración 41.

Pilares de la cultura de sucesión.



Fuente: *Elaboración propia*.

Si bien es cierto que no existe una forma única de actuar ante estos procesos, es evidente que se pueden establecer unas pautas comunes que, bien estructuradas, pueden incorporarse a la planificación estratégica de los centros. Con una filosofía basada en pilares como la comprensión, el compromiso, la planificación y la evaluación, la mejora está garantizada.

3. CIERRE

Como bien advirtió Bartlett (2011), el coste de la planificación de los relevos directivos es insignificante en relación al coste que supondría reparar todos los daños causados por una transición ineficaz. Se espera, pues, que tanto este estudio como las herramientas que proporciona sirvan para contrarrestar la desatención de estos procesos. Quizá con el tiempo se presenten mejoras a nivel dispositivo que faciliten la tarea. Mientras tanto, es esencial que los equipos se comprometan a trabajar conjuntamente -si bien gran parte de la responsabilidad recae en los salientes, "poseedores de la información y el conocimiento"-, pues con los recursos que disponen es posible avanzar hacia una transición suave y efectiva.

En relación a ello, cabe destacar que todas las orientaciones aquí expuestas han intentado basarse en un escenario mínimamente ordinario, pese a que la complejidad de estos procesos acaba manifestándose de cientos de formas diferentes. En todo caso, bien pueden ser útiles como molde para adaptarlo a la situación particular de cada centro o, al menos, como punto de partida para tomar decisiones organizativas innovadoras que transformen un previsible impacto negativo en un fortalecimiento institucional en todas sus dimensiones.

Sexta Parte

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramson, B., Furman, J., Huynh, H., y Malbin, D. (2012). *Making licensure matter*. New York: TNTP.
- Adams, T. (2004). Capturing the power of leadership change: Using executive transition management to strengthen organizational capacity. *Executive Transitions Monograph Series*, 1.
- Adams, T. (2010). *Sustaining great leadership: succession planning for nonprofit organizations*. Chicago.
- Álvarez, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Revista Organización y Gestión Educativa*, 15–19.
- Amador-Valerio, O. (2016). *Principal succession: Lost in the shuffle*. San Diego State University.
- Antúnez, S. (2008). *Claves para la organización de centros escolares*. Horsori.
- Antúnez, S., y Silva, P. (2020). La formación de directores y directoras escolares y la Inspección Educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, (33). Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/688/622>
- Armstrong, D. (2004). Constructing moral pathways in the transition from teaching to administration. *Values and Ethics in Educational Administration*, 3(1), 1–8.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Barker, S. L. (1997). Is Your Successor in Your Schoolhouse? Finding Principal Candidates. *NASSP Bulletin*, 81(592), 85–91.
- Barker, B. (2009). Rethinking Leadership and Change: A Case Study in Leadership Succession and Its Impact on School Transformation. *Cambridge Journal of Education*, 36(2), 277–293.
- Bartlett, C. (2011). *Principal succession: Trends and impacts*. University Of Houston.
- Barty, K., Thomson, P., Blackmore, J., y Sachs, J. (2005). Unpacking the issues: Researching the shortage of school principals in two states in Australia. *Australian Educational Researcher*, 32(3), 1–18.
- Baxter, P., Susan Jack, y Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report Volume*.
- Behar-Horenstein, L. S. (1995). Promoting Effective School Leadership: A Change-Oriented Model for the Preparation of Principals. *Peabody Journal of Education*, 70(3), 18–40.
- Benadiba, L., y Plotinsky, D. (2001). *Historia oral. Construcción del archivo histórico escolar. Una herramienta para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bengston, E. (2010). *Examining principal succession: Perspectives of principals and central office leaders*. University of Georgia.
- Bengtson, E., Zepeda, S. J., y Parylo, O. (2013). School Systems' Practices of Controlling Socialization During Principal Succession: Looking Through the Lens of an Organizational Socialization Theory. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(2), 143–164.
- Bennett, F. (2016). *Who will take the lead? Preparing for Principal Succession*. Tauranga, NZ.
- Berrong, D. (2012). *The relationship between principal turnover and student achievement in reading/english language arts and math grades six through eight*. Liberty University.
- Berry, B. (2004). *Succession to school leadership: Challenge and response for principals*. Texas A&M University.
- Beteille, T., Kalogrides, D., y Loeb, S. (2009). *Effective Schools: Managing the Recruitment, Development, and Retention of High-Quality Teachers*. CALDER.
- Béteille, T., Kalogrides, D., y Loeb, S. (2012). Stepping stones: Principal career paths and school outcomes. *Social Science Research*, 41(4), 904–919.
- Birnbaum, R. (1971). Presidential Succession: An Interinstitutional Analysis. *Educational Record*.

- Bisquerra, R. (2009). Metodología cualitativa. *Metodología de La Investigación Educativa*.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., y Robson, K. (2012). *Focus Groups in Social Research. Focus Groups in Social Research*.
- Boese, B. D. (1991). Planning How to Transfer Principals: A Manitoba Experience. *Education Canada*, 31(1), 16–21.
- Bolívar, A. (2018). La autoevaluación como vía para la construcción de una escuela mejor. *Revista de Administração e Emprego Público (RAEP)*, 4, 113–133.
- Boon, L. (1998). Principalship mentoring in Singapore: who and what benefits? *Journal of Educational Administration*, 36(1), 29–43.
- Bottoms, G., y O'Neill, K. (2001). *Preparing a new breed of school principals: It's time for action*. Atlanta: Southern Regional Education Board.
- Bottoms, G., y Schmidt-Davis, J. (2010). The Three Essentials: Improving Schools Requires District Vision, District and State Support, and Principal Leadership. *Wallace Foundation*, (August), 64.
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., y Wyckoff, J. (2011). The Influence of School Administrators on Teacher Retention Decisions. *American Educational Research Journal*, 48(2), 303–333.
- Bridges, W. (1986). Managing organizational transitions. *Organizational Dynamics*, 15(1), 24–33.
- Brown, M. C. (2014). Administrative Succession and Organizational Performance: The Succession Effect. *Administrative Science Quarterly*, 27(1), 1–16.
- Browne-Ferrigno, T., y Muth, R. (2004). Leadership mentoring in clinical practice: Role socialization, professional development, and capacity building. *Educational Administration Quarterly*.
- Browne-Ferrigno, T., y Muth, R. (2008). Recruitment and Retention of Quality Principals: Essential for Successful Schools. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 20, 19–45.
- Bruggink, P. (2001). *Principal succession and school improvement: The relationship between the frequency of principal turnover in Florida public schools from 1990–91 to 1998–99 and school performance indicators in 1998–99*. Florida State University.
- Brundrett, M. (2005). Leadership succession in schools: A cause for concern. *Management in Education*, 19(5), 15–18.
- Brundrett, M. (2013). *Education 3-13. Education 3-13: 40 years of research on primary, elementary and early years education*. Routledge.
- Bryk, A., y Schneider, B. (2003). Trust in Schools: A Core Resource for School Reform. *Educational Leadership*.
- Bush, T. (2012). International perspectives on leadership development: Making a difference. *Professional Development in Education*.
- Butler, K., y Roche-Tarry, D. E. (2002). Succession planning: Putting an organization's knowledge to work: From recruiting the right candidate to developing new leadership from within, succession planning is essential for an organization to meet its strategic goals. *Nature Biotechnology*, 20(2), 201–202.
- Caballero, J; Mata, F. (2004). Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares. *Revista de Educación*, (333), 363–384.
- Caldwell, B. J., y Spinks, J. M. (2013). *The self-transforming school*. Routledge.
- Camarillo, J. G. (2006). Factores de éxito y/o fracaso en la implementación del proyecto la gestión en la escuela primaria. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 4(3).
- Cano, E. (2009). Evaluación institucional. Barcelona: IL3-UB.

- Cantón, I. (2013). Antecedentes, selección, formación y calidad de los directores escolares. *Participación Educativa*, 3, 165–173.
- Cardno, C., y Fitzgerald, T. (2005). Leadership learning: A development initiative for experienced New Zealand principals. *Journal of Educational Administration*, 43(3), 316–329.
- Carlson, R. O. (1972). School superintendents: Careers and performance. *Merrill Publishing Company*.
- Carrasco, M.J. y García, A. (2000). Reflexiones sobre el centro educativo y la acogida a un nuevo miembro. Citado en Gairín, J. i Darder, P. Coord): Organización y Gestión de Centros Educativos. CISS-Praxis, 470.
- Catano, N., y Stronge, J. H. (2006). What Are Principals Expected to Do? Congruence Between Principal Evaluation and Performance Standards. *NASSP Bulletin*, 90(3), 221–237.
- CEB. (2012). *High-Impact Leadership Transitions: A Transformative Approach*.
- Celorio, X. (2018). Innovació i equitat educativa. El dret a aprendre com a prioritat transformadora. *Revista Catalana de Pedagogia*, 14, 231–233.
- Charo, Iranzo, P., y Tierno, J. M. (2013). Avances teórico-prácticos y legislativos en la profesionalización de la dirección escolar en España. El caso de Cataluña. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 17, 371–387.
- Child, J., y Kieser, A. (1981). Development of organizations over time. *Handbook of Organizational Design*, 1, 28–64.
- Christensen, L. B., Johnson, B., Turner, L. A., y Christensen, L. B. (2011). *Research methods, design, and analysis*. Pearson.
- Cieminski, A. (2015). *Practices that support principal succession*. Dissertations. University of Northern Colorado.
- Clerkin, C. (1989). Leading a team to facilitate change. *Primary Headship in the 1990s*, 107–118.
- Cocklin, B., y Wilkinson, J. (2011). A Case Study of Leadership Transition. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(6), 661–675.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Comas, M., Abellán, C., y Plandiura, R. (2014). *Consells escolars i participació de les famílies a l'escola. Una lectura marcada per la LOMCE*. Barcelona: Funció Jaume Bofill.
- Corbett, H. D., Dawson, J. A., y Firestone, W. A. (1984). *School context and school change: Implications for effective planning*. Teachers College Press.
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement: What the research says*. ASCD.
- Cowie, M., y Crawford, M. (2007). Principal preparation - Still an act of faith? *School Leadership and Management*, 27(2), 129–146.
- Cranston, N., Tromans, C., y Reugebrink, M. (2004). Forgotten leaders: What do we know about the deputy principalship in secondary schools? *International Journal of Leadership in Education*, 7(3), 225–242.
- Crow, G. M. (2006). Complexity and the beginning principal in the United States: perspectives on socialization. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 310–325.
- Dankhe, G. L. (1986). *Investigación y comunicación*. McGraw Hill.
- Daresh, J. (1993). *The Arrival of the New Principal: Reactions of Staff*. Atlanta, Georgia: American Research Association.
- Daresh, J. (2004). Mentoring school leaders: Professional promise or predictable problems? *Educational Administration Quarterly*.

- Daresh, J., y Male, T. (2000). Crossing the Border into Leadership: Experiences of Newly Appointed British Headteachers and American Principals. *Educational Management & Administration*, 28(1), 89–101.
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M., Terry Orr, M., Barber, M., Cohen, C., ... Tushnet, N. (2009). *Preparing Principals for a Changing World. Preparing Principals for a Changing World: Lessons from Effective School Leadership Programs*. San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass.
- Davidson, B. M., y Taylor, D. L. (1999). Examining Principal Succession and Teacher Leadership in School Restructuring.
- Davies, B. (2007). Developing sustainable leadership. *Management in Education*, 21(3), 4–9.
- Davis, S. (1998). Superintendents' Perspectives on the Involuntary Departure of Public School Principals: The Most Frequent Reasons Why Principals Lose Their Jobs. *Educational Administration Quarterly*.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D. (2005). *Developing successful principals*. Stanford Educational Leadership Institute.
- Day, C. (2009). Capacity Building Through Layered Leadership: Sustaining the Turnaround. *Distributed Leadership* (Vol. 7, pp. 121–137).
- Day, C, Bakioglu, A. (1996). Development and disenchantment in the professional lives of headteachers. *Teachers' Professional Lives*, 205–227.
- DDSB. (2016). *Succession Planning 2016: Analysis and Report*. Durham.
- Deal, T., y Peterson, K. (1993). Strategies for building school cultures: Principals as symbolic leaders. *Educational Leadership and School Culture*, 1, 88–89.
- Díez, E. (2004). La cultura de género en las organizaciones escolares: Motivaciones y obstáculos de acceso de la mujer a los puestos de dirección. Madrid: Instituto de la Mujer.
- DMC. (2009). *Using Succession Planning to Drive District Human Capital Growth*.
- Drouin, C. (2012). *Leadership transition action plan*.
- Duke, D. L., Isaacson, N. S., Sagor, R., y Schmuck, P. A. (1984). Transition to leadership: An investigation of the first year of the principalship. Portland, OR.: Lewis & Clark College. *Educational Administration Program*.
- Duncan, H. (2011). Supporting and developing school leaders: Do gender and experience levels affect areas of need? New Orleans, LA.: Annual Meeting of the American Educational Research Association
- Ehrich, L. C., Hansford, B., y Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*.
- Elmore, R. F. (2002). Bridging the Gap between Standards and Achievement: The Imperative for Professional Development in Education. *Report: ED475871. 44pp. Jul 2002*.
- Estado, C. E. del. (2019). Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2017-2018. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://ntic.educacion.es/cee>.
- Estruch Tobella, J. (2004). La selección de directores escolares en Europa. *Organización y Gestión Educativa*, 12(3), 21–24.
- Evans, R. (2001). *The human side of school change: reform, resistance, and the real-life problems of innovation. The Jossey-Bass education series* (Vol. 1st pbk).
- Farkas, S., Johnson, J., Duffett, A., Foleno, T., y Public Agenda Foundation. (2001). *Trying to stay ahead of the game: superintendents and principals talk about school leadership: a report from Public Agenda*. Public Agenda.
- FASPA. (2008). *Succession Planning & Management in Public Education*. Florida.
- Fauske, J., y Ogawa, R. (1983). *The Succession of a School Principal*. San Diego, CA.

- Fauske, J., y Ogawa, R. (1987). Detachment, Fear, and Expectation: A Faculty's Response to the Impending Succession of its Principal. *Educational Administration Quarterly*, 23(2), 23–44.
- Fazekas, M., y Burns, T. (2012). *Exploring the complex interaction between governance and knowledge in education* (No. 67). Paris.
- Feito, R. (2007). Balance de la participación de los padres en los Consejos Escolares de Centro. *Participación Educativa*, 4, 4–15.
- Fenwick, L., y Pierce, M. (2002). Professional development of principals. *Eric Digest*.
- Fernández, M. (2009). El qué, cómo y con qué de la formación inicial para la dirección. Recuperado en: http://www.joanteixido.org/doc/form_dir/formacion_inicial.pdf.
- Fielding, N. G. (2012). Triangulation and Mixed Methods Designs. *Journal of Mixed Methods Research*.
- Fierro, C. (2006). *Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva del nivel básico*. Instituto Politécnico Nacional. DIE-CINVESTAV.
- Fink, D. (2005). *Leadership for mortals: Developing and sustaining leaders of learning*. *Leadership for Mortals: Developing and Sustaining Leaders of Learning*.
- Fink, D. (2010). *The Succession Challenge: Building and Sustaining Leadership Capacity through Succession Management*. 1 Oliver's Yard, 55 City Road, London EC1Y 1SP United Kingdom: SAGE Publications Ltd.
- Fink, D. (2011). The Succession Challenge: ¿Warm Bodies or Leaders of Learning? *International Handbook of Leadership for Learning* (pp. 589–602). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Fink, D., y Brayman, C. (2004). Principals' succession and educational change. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 431–449.
- Fink, D., y Brayman, C. (2006). School leadership succession and the challenges of change. *Educational Administration Quarterly*.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Fullan, M. (1992). Visions That Blind. *Educational Leadership*, 49(5), 19–22.
- Fullan, M. (1993). Change forces: probing the depth of educational reform. School development and management series. *Briston, PA. Falmer*.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. John Wiley & Sons.
- Fullan, M. (2002). Principals as leaders in a culture of change. *Educational Leadership*, (May), 16.
- Fullan, M. (2020). The nature of leadership is changing. *European Journal of Education*, 55, 139–142.
- Fuller, E., y Young, M. (2009). Tenure and Retention of Newly Hired Principals in Texas. *Project Leadership Initiative Issue Brief*.
- Fuller, E. (2012). Examining Principal Turnover. *National Education Policy Center*.
- Fulmer, R. M., y Conger, J. A. (2004). Developing leaders with 2020 vision. *Financial Executive*, 20(5), 38–41.
- Gabarro, J. (1987). The dynamics of taking charge. *Harvard Business Press*.
- Gabarro, J. (2007). When a new manager takes charge. *Harvard Business Review*.
- Gairín, J. (1991). *Models organitzatius, models directius*. Barcelona: FEAEC: La Direcció Escolar en la cruïlla de la Reforma. Actes de les I Jornades sobre Direcció Escolar.
- Garchinsky, C. (2008). *Planning for the continuity of a school's vision and culture before leadership succession events*. Drexel University.

- García Garduño, J. M., Slater, C., y López-Gorosave, G. (2011). El director escolar novel: Estado de la investigación y enfoques teóricos. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 3.
- Gaziel, H. (2008). Principals' performance assessment: Empirical evidence from an Israeli case study. *Educational Management Administration and Leadership*, 36(3), 337–351.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gil-Flores, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*.
- Glasser, B., y Strauss, A. (2009). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Transaction Publishers.
- Glasspool, T. (2007). Initiating your successful transition to school principal. *Academic Leadership Journal*, 5(2).
- Gordon, G., y Rosen, N. (1981). Critical factors in leadership succession. *Organizational Behavior and Human Performance*, 27(2), 227–254.
- Gordon, J., y Patterson, J. A. (2006). School leadership in context: Narratives of practice and possibility. *International Journal of Leadership in Education*, 9(3), 205–228.
- Greenfield, W. (1977). Administrative Candidacy: a Process of New-Role Learning—Part I. *Journal of Educational Administration*, 15(1), 30–48.
- Greenleaf, R. (2002). *Servant leadership: a journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist Press.
- Griffith, J. (1999). The School Leadership/School Climate Relation: Identification of School Configurations Associated with Change in Principals. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 267–291.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management: Major Themes in Education*.
- Grusky, O. (1960). Administrative Succession in Formal Organizations. *Social Forces*, 39(2), 105–115.
- Grusky, O. (1961). Corporate Size, Bureaucratization, and Managerial Succession. *American Journal of Sociology*, 67(3), 261–269.
- Grusky, O. (1963). Managerial Succession And Organizational Effectiveness. *The American Journal of Sociology*, 69, 21–31.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*.
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*.
- Guinjoan, M., y Llaurador, J. M. (2009). *50 respuestas a 49 dudas sobre la sucesión*. Madrid.
- Haar, J. (2004). The role of professional development in the principalship. *Catalyst for Change*, 33(2), 20–23.
- Hale, E. L., y Moorman, H. N. (2003). Preparing School Principals: A national perspective on policy and program Innovations. *Institute for Educational Leadership, Washington, DC and Illinois Education Research Council, Edwardsville, IL.*, (September), 1–28.
- Hall, H. G., William, L., y Hord & L, L. R. I. (1984). *Improving School Leadership: The Toolkit. Effects of Three Principal Styles on School Improvement* (Vol. 41). OECD.
- Hallinger, P., y Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44.
- Hallinger, P., y Heck, R. H. (2013). Exploring the principal's contribution to school effectiveness 1980-1995. *Educational Management: Major Themes in Education* (Vol. 2, pp. 215–245).

- Hallinger, P., y Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 359–367.
- Handy, C. (2005). *La organización por dentro: Porque las personas y las organizaciones se comportan como lo hacen. Ideas para directivos*. Ed. Deusto.
- Hanover Research. (2014). *Best practices in succession planning*. Washington.
- Hanson, M., y Ulrich, C. (1992). *La dirección, factor clave de la calidad educativa. La dirección, factor clave de la calidad educativa*. Actas del 1er Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes).
- Hanushek, E. A., Link, S., y Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*.
- Hanushek, E. A., Rivkin, S. G., y Schiman, J. C. (2016). Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction. *Economics of Education Review*, 55, 132–148.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society education in the age of insecurity. Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53).
- Hargreaves, A. (2005a). Leadership Succession. *Educational Forum*, 69(2), 163–173.
- Hargreaves, A. (2005b). Sustaining Educational Leadership. *The Educational Forum*, 69, 2, 101–110.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2003). Sustaining Leadership. *Phi Delta Kappan*, 84(9), 693–700.
- Hargreaves, A y Fink, D. (2006a). The ripple effect. *ERIC*, 63(8), 16–20.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2006b). *Sustainable leadership*. John Wiley & Sons. San Francisco, CA.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata.
- Hargreaves, A., Moore, S., Fink, D., Brayman, C., y White, R. (2003). Succeeding leaders? A study of principal succession and sustainability. *Toronto: Ontario Principals' Council*.
- Harris, A., y Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31–34.
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J., y Stoll, L. (2006). Improving schools in challenging contexts: Exploring the possible. *School Effectiveness and School Improvement*.
- Hart, A. W. (1993). *Principal succession: establishing leadership in schools*. State University of New York Press.
- Hartle, F., y Thomas, K. (2003). Growing tomorrow's school leaders: the challenge. HayGroup for the National College for School Leaders.
- Helmich, D. L. (1974). Organizational growth and succession patterns. *Academy of Management Journal*, 17, 771–775.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., y Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación. Metodología de la investigación*. <https://doi.org/>- ISBN 978-92-75-32913-9
- Hess, F. M., y Kelly, A. P. (2007). Learning to lead? What gets taught in principal preparation programs. *Teachers College Record*, 109(1), 244–274.
- Hewitson, M. T. (1995). The preparation of beginning principals in Queensland. *Journal of Educational Administration*, 33(2), 20–30.
- Hipp, K. K., y Weber, P. (2008). Developing a professional learning community among urban school principals. *Journal of Urban Learning Teaching and Research*, 4, 46–56.
- Hobson, A., Brown, E., Ashby, P., Keys, W., y Sharp, C. (2003). Issues for Early Headship – Problems and Support Strategies: Summary Report. *Strategies*, 21.
- Hoffmann, F., y Johnston, J. H. (2005). Professional development for principals, by principals. *Leadership*.

- Holmes, J. G., y Rempel, J. K. (1989). Trust in Close Relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(1), 187–220.
- Hopkins-Thompson, P. A. (2000). Colleagues Helping Colleagues: Mentoring and Coaching. *NASSP Bulletin*, 84(617), 44–50.
- Howells, B. (1989). *Whole-school evaluation; planning for school improvement*. Primary Headship in the 1990s.
- James-Ward, C. (2013). The coaching experience of four novice principals. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(1), 21–33.
- Janerette, D., y Sherrett, K. (2007). *School leadership and student achievement*. Education Research and Development Center (Vol. 24).
- Jones, G. R. (1986). Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers' adjustments to organizations. *Academy of Management Journal*, 29, 262–279.
- Jones, J., y Webber, C. (2001). Principal Succession: A Case Study.
- Kearney, K. (2010). *Effective principals for California schools: Building a coherent leadership development system*. San Francisco, CA: WestEd.
- Kelly, A., y Saunders, N. (2010). New heads on the block: three case studies of transition to primary school headship. *School Leadership & Management*, 30(2), 127–142.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata. Madrid.
- Kwan, P. (2009). The vice-principal experience as a preparation for the principalship. *Journal of Educational Administration*, 47(2), 191–205.
- Lacey, V. (2008). Succession planning for Ontario schools and school boards. Institute for Education Leadership.
- Lafitte, R. (2011). Gestión del cambio. Barcelona: Universitat de Barcelona - IL3.
- Lamoureux, K., y Campbell, M. (2009). *High-Impact Succession Management. Executive Summary*. Center for Creative Leadership.
- Lashway, L. (2003). Transforming Principal Preparation. *ERIC Digest*, 2, 8.
- Lauder, A. (2000). The New Look in Principal Preparation Programs. *NASSP Bulletin*, 84(617), 38–43.
- LeGore, J. A., y Parker, L. (1997). First Year Principal Succession: A Study of Leadership Role, and Change. *Journal of School Leadership*, 7(4), 369–385.
- Leithwood, K. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8–13.
- Leithwood, K. A., y Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., y Seashore-Louis, K. (2011). *Linking leadership to student learning*. John Wiley & Sons.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). Review of research How leadership influences student learning. *The Wallace Foundation Center for Applied Research and Educational Improvement and Ontario Institute for Studies in Education New York NY*, 2007(October 20), 1–90.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning. *National College for School Leadership*.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Levine, A. (2006). Educating School Leaders, 38(10), 1–14.
- Lieberson, S., y O'Connor, J. F. (1972). Leadership and Organizational Performance: A Study of Large Corporations. *American Sociological Review*, 37(2), 117.
- Llamas, J. C., y Serrat, M. F. (2002). Is there a way out? A critical analysis of participation, leadership and management in Spanish schools. *International Journal of Leadership in Education*, 5(4), 303–322.
- López Rupérez, F., García García, I., y Expósito Casas, E. (2017). La calidad de la gobernanza del sistema educativo español. Un estudio empírico. *Forum Aragón: Revista Digital de FEA-E-Aragón*, 22, 94–94.
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher. Schoolteacher: A sociological study*.
- Loucks-Horsley, S., y Hergert, L. F. (1985). *An action guide to school improvement*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Louis, K. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8(1), 1–24.
- Louis, K., Leithwood, K. a, Wahlstrom, K. L., y Anderson, S. E. (2010). *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning*. Wallace Foundation.
- Louis, M. R., Posner, B. Z., y Powell, G. N. (1983). The availability and helpfulness of socialization practices. *Personnel Psychology*.
- Luhmann, N. (1979). Trust and Power. *Cooperation without Trust*.
- Lyons, J. E. (1999). How School Principals Perceive Their Roles, Rewards, and Challenges. *ERS Spectrum*, 17(1), 18–23.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership and Management*.
- Macmillan, R. (2000). Leadership succession, cultures of teaching and educational change. In *The sharp edge of educational change: Teaching, leading, and the realities of reform* (pp. 52–71).
- Mcmillan, J., y Schumacher, S. (2005). Diseños y métodos de investigación cuantitativa. *Investigación educativa*, 5.
- Macmillan, R., Meyer, M., y Northfield, S. (2004a). *Principal turnover and the impact on teacher principal relationships: Year two impact on culture and morale*. Winnipeg, Manitoba.
- Macmillan, R., Meyer, M., y Northfield, S. (2004b). Trust and Its Role in Principal Succession: A Preliminary Examination of a Continuum of Trust. *Leadership and Policy in Schools*, 3(4), 275–294.
- Macmillan, R., Meyer, M., Northfield, S., y Foley, M. (2011). The School District and the Development of Trust in New Principals: Policies and Actions that Influence Succession. *Principals in Succession* (pp. 27–39). Dordrecht: Springer Netherlands.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., y Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73–84.
- Mangin, M. M. (2007). Facilitating Elementary Principals' Support for Instructional Teacher Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(3), 319–357.
- Martinez, J. (2007). *Principal succession in high socioeconomic status secondary schools* (Tesis doctoral).
- Marzano, R., y Road, S. (1998). A Theory-Based Meta-Analysis of Research on Instruction. *Educational Research*, 80014(303), 174.
- Marzano, R., Waters, T., y McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. ASCD.

- Mascall, B., y Leithwood, K. (2010). Investing in leadership: The district's role in managing principal turnover. *Leadership and Policy in Schools*, 9(4), 367–383.
- Mascall, B., Moore, S., Jantzi, D., Walker, K., y Sacks, R. (2011). Survive and Thrive: Leadership Distribution as a Strategy for Frequent Principal Turnover. *Principals in Succession* (pp. 89–108). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation: Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education. *Journal of Chemical Information and Modeling*.
- Meyer, M., y Macmillan, R. (2011). Principal succession and the micropolitics of educators in schools: Some incidental results from a larger study. *Canadian Journal of Educational Administration*.
- Meyer, M., Macmillan, R., y Northfield, S. (2009). Principal succession and its impact on teacher morale. *International Journal of Leadership in Education*, 12(2), 171–185.
- Mihm, J. C. (2003). *Human capital: Succession planning and management is a critical driver of organizational transformation*. United States Gerneral Accounting Office.
- Miller, T. N., Devin, M., y Shoop, R. J. (2007). *Closing the leadership gap: How district and university partnerships shape effective school leaders*. Corwin Press.
- Mintzberg, H. (1985). The organization as political arena. *Journal of Management Studies*, 22(2).
- Miskel, C., y Owens, M. (1983). Principal Succession and Changes in School Coupling and Effectiveness. *Annual Meeting of the American Education Research Association* (p. 36).
- Miskel, C., y Cosgrove, D. (1985). Leader Succession in School Settings. *Review of Educational Research*, 55(1), 87–105.
- Monge Acuña, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la Grounded Theory o Teoría Fundamentada. *Innovaciones Educativas*. 17(22), 77-84.
- Moore, T. A., y Kelly, M. P. (2009). Networks as power bases for school improvement. *School Leadership and Management*, 29(4), 391–404.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Ecob, R., y Lewis, D. (1988). The effects of school membership on pupils' educational outcomes. *Research Papers in Education*, 3(1), 3–26.
- Murillo, F.J., (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 4(4e), 11–24.
- Murillo, F.J., y Pérez, M. J. (1998). Implicaciones de la estabilidad de los directivos en la dinámica del centro docente. *Bordón*, 50(2), 145–158.
- Murillo, F.J., y Muñoz-Repiso, M. (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1–21.
- Murillo, F.J., Hernández, R., y Hernández, R. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. (M. de E. y Cultura, Ed.) (Vol. 136).
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., y Porter, A. C. (2006). Learning-centered leadership: A conceptual foundation. *Learning Sciences Institute, Vanderbilt University*.
- Niesche, R. (2010). Discipline through documentation: A form of governmentality for school principals. *International Journal of Leadership in Education*.
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquíchan*.

- Normore, A. H. (2004). The edge of chaos: Schools administrators and accountability. *Journal of Educational Administration*, 42(1), 55–77.
- Normore, A. H. (2010). Historical Context of Graduate Programs in Educational Leadership. *Educational Leadership Preparation* (pp. 7–31). New York: Palgrave Macmillan US.
- Norton, M. S. (2002). Let's Keep Our Quality School Principals on the Job. *The High School Journal*, 86, 50–56.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2008). *Talis 2008. Política de educación y formación. Mejorar el liderazgo escolar. Política y Práctica. Multilingual Summaries*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2008). *Improving school leadership. Practice and Policy*. (Vol. 1). París.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Talis 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español. Volumen 1. Versión preliminar*. Madrid.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020). *Talis 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español. Volumen 2. Versión preliminar*. Madrid.
- Ogawa, R. T. (1991). Enchantment, Disenchantment, and Accommodation: How a Faculty Made Sense of the Succession of its Principal. *Educational Administration Quarterly*, 27(1), 30–60.
- Ogawa, R. T. (1995). Administrator succession in school organizations. *Images of schools: Structures and roles in organizational behaviour*. Corwin, CA: Thousand Oaks.
- Olson, L. (2008). Lack of school leadership seen as a global problem. *Education Week*, 27(33), 8.
- Ozgur, N. (2011). *Principal succession planning*.
- Parkay, W. F., y Hall, E. G. (1993). Becoming a Principal: The Challenges of Beginning Leadership. Boston: Allyn and Bacon, 77(549).
- Parylo, O., y Zepeda, S. (2015). Connecting principal succession and professional learning. *JSL*, 25-N5(25), 940.
- Petzko, V. N. (2004). Tailoring Professional Development for a Better Fit. *Principal Leadership*, 5(3), 16–21.
- Pfeffer, J., y Davis-Blake, A. (1986). Administrative succession and organizational performance: How administrator experience mediates the succession effect. *Academy of Management Journal*, 29(1), 72–83.
- Rebhun, G. (1995). If it's Tuesday, it must be P.S 101. *Executive Educator*, 17(5), 21–23.
- Redlich, F. (1977). *Problems of succession*. American Psychiatric Association. Toronto.
- Reeves, J., Moos, L., y Forrest, J. (1998). The school leader's view. In J. Macbeath (Ed.), *Effective School Leadership: Responding to Change* (p. 32–59) London: Paul Chapman.
- Rhodes, C., y Brundrett, M. (2009). Growing the leadership talent pool: Perceptions of heads, middle leaders and classroom teachers about professional development and leadership succession planning within their own schools. *Professional Development in Education*, 35(3), 381–398.
- Ribbins, P. (1999). Understanding leadership: Developing headteachers. En: T. Bush et. Al., *Educational Management. Redefining Theory, Policy and Practice*, p. 77-89. Londres: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Riddick, F. (2009). *What is your bench strength? An exploration of succession planning in three large school districts in a southeastern state*.
- Rieckhoff, B. S., y Larsen, C. (2012). The Impact of a Professional Development Network on Leadership Development and School Improvement Goals. *School-University Partnerships*, 5(1), 57–73.
- Rodriguez, E. (2017). *La dirección escolar en contextos complejos: formación y profesionalización para la función directiva* (Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza).

- Ross, J. A., y Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 798–822.
- Rothwell, W. J. (2005). *Effective succession planning: Ensuring leadership continuity and building talent from within (3rd edition)*. Amacom.
- Rothwell, W., Jackson, R., Ressler, C., y Jones, M. (2015). *Career Planning and Succession Management: Developing Your Organization's Talent—for Today and Tomorrow: Developing Your Organization's Talent*. ABC-CLIO.
- Rowan, B., y Denk, C. E. (1984). Management Succession, School Socioeconomic Context, and Basic Skills Achievement. *American Educational Research Journal*, 21(3), 517–537.
- Ryerson University. (2011). Change Management Leadership Guide. *Ryerson University*.
- Sackney, L., y Walker, K. (2006). Canadian perspectives on beginning principals: Their role in building capacity for learning communities. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 341–358.
- Sammons, P., Hilman, J., y Mortimore, P. (2002). Características clave de las escuelas efectivas. *SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos*.
- Sánchez-Moreno, M., López-Yáñez, J., y Toussaint-Banville, M. (2019). Conocimiento Práctico de Directores Escolares Participantes en un Dispositivo de Formación, 23(2), 107-130. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9390>
- Sandín Esteban, M. (2004). Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones. *Editorial McGraw Hill*.
- Santaella, C. M., Fernández, F. J. A., y Real, M. R. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios Sobre Educacion*, 30, 115–143.
- Santos-Guerra, M.A., y De la Rosa, L. (2013). *La escuela sin muros. Las familias del alumnado inmigrante y su participación en la escuela*. Ediciones Aljibe.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Scheerens, J. (2013). *What is Effective Schooling? A review of current thought and practice*.
- Schein, E. H. (1986). A critical look at current career development theory and research. *Career Development in Organizations*, 310–331.
- Schmidt-Davis, J., y Bottoms, G. (2011). Who's Next? Let's Stop Gambling on School Performance and Plan for Principal Succession. *Southern Regional Education Board (SREB)*.
- Seashore Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., y Anderson, S. (2010). Investigating the links to improved student learning final report of research findings. *Knowledge Creation Diffusion Utilization*, 29, 1–338.
- Sergiovanni. (2000). *The Lifeworld of Leadership: Creating Culture, Community, and Personal Meaning in Our Schools. The Lifeworld of Leadership*.
- Serrano Albendea, R., y Martín-Cuadrado, A. M. (2017). Diagnosis de la problemática actual de las direcciones escolares. *Revista Complutense de Educacion*.
- Shaver, R. (2007). *The impact of the principal socialization experience on the professional lives of selected Wobegone County Schools principals*. University of North Carolina.
- Shelton, S. V. (2009). *Strong leaders, strong schools: 2008 State Laws*. Denver, CO.
- Silva, P., Del Arco, I., y Flores, O. (2017). La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del Decreto de Dirección. *Bordon. Revista de Pedagogia*, 70(1), 109–124.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative Research*. (Sage, Ed.). London.
- Simkins, T., Close, P., y Smith, R. (2009). Work-shadowing as a process for facilitating leadership succession in primary schools. *School Leadership & Management*, 29(3), 239–251.

- Smylie, M. A., y Hart, A. W. (1999). School leadership for teacher learning and change: A human and social capital development perspective. *Handbook of Research on Educational Administration*, 2, 421–441.
- Snodgrass, V. (2017). A review of the Literature on principal turnover. *Review of Educational Research*, 88(1), 87–124.
- Sorenson, R. (2005). Helping new principals succeed. *American School Board Journal*, 192(4), 61–63.
- Spillane, J. P., Halverson, R., y Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*.
- Spiro, J., Mattis, M., y Mitgang, L. (2007). Getting Principal Mentoring Right: Lessons From The Field. *Perspective. Wallace Foundation.*, (March), 28.
- St. Germain, L., y Quinn, D. M. (2005). Investigation of tacit knowledge in principal leadership. *Educational Forum*, 70(1), 75–90.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford Press.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research. Studying how things work*. Guilford Press.
- Stewart, D. J. (2000). *Tomorrow's principals today*. Massey University: Kanuka Grove Press.
- Steyn, G. M. (2013). Principal succession: The socialisation of a primary school principal in South Africa. *Koers - Bulletin for Christian Scholarship*, 78(1).
- Stine, D. (1998). *A Change of Administration: A Significant Organizational Life Event*.
- Stronge, J. H. (1993). Defining the Principalship: Instructional Leader or Middle Manager. *NASSP Bulletin*, 77(553), 1–7.
- Swaffield, S. (2009). Headteachers' views of how they are supported and challenged: Questionnaire responses. Vancouver, Canadá: 22nd International Congress for School Effectiveness and Improvement.
- Tascón, B. (2018). *Anàlisi de pressupostos públics en educació*. Barcelona.
- Teixidó, J. (s.f.). *Características generales del trabajo de los directivos escolares*. Recuperado de http://www.joanteixido.org/doc/tasques_direct/caracteristiques_generals.pdf
- Teixidó, J. (1996a). *La formación de equipos directivos en Catalunya. Algunas consideraciones*. IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.
- Teixidó, J. (1996b). *La dimensión personal en la formación de directores escolares*. IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.
- Teixidó, J. (2000a). El acceso a la dirección de un centro público. *Liderazgo y Organizaciones Que Aprenden*, 2000.
- Teixidó, J. (2000b). *Perspectivas desde las cuales se afronta el acceso a la dirección de un centro escolar público*. Recuperado de http://www.joanteixido.org/doc/accesodireccio/perspectivas_acceso.pdf
- Teixidó, J. (2001). Singularidades en el proceso de acceso a la dirección de una escuela o un instituto público. *Actas Del Congreso Nacional Sobre Liderazgo En El Sistema Educativo Español*, 67–93.
- Teixido, J. (2005). *La cultura de l'organització*. Recuperado de http://www.joanteixido.org/doc/org-educat/cultura_organitzativa.pdf.
- Teixidó, J. (2006). Reflexions i propostes d'accio per a l'acollida dels professionals de nova incorporació a les escoles i instituts. *Caixa d'Eines*, 6, 36–53.
- Teixidó, J. (2007). El acceso a la dirección escolar: de la LODE a la LOE. *Participación Educativa*, 5, 39–48.

- Teixidó, J. (2010). *Cómo perciben los directores su relación con la Administración Educativa. Resultados de una investigación.* Recuperado de http://www.joanteixido.org/doc/direccio/relacio_administracio.pdf.
- Teixidó, J. (2011). Lapiceros: un modelo de formación de directivos escolares. *Organización y Gestión Educativa: Revista Del Fórum Europeo de Administradores de La Educación*, 19(2), 20–24.
- Teixidó, J. (2012). *El nuevo perfil de director/a escolar Análisis y acotaciones al anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*. Granada.
- Teixidó, J., y Bofill, J. (2007). Aires nuevos en la dirección. *Organización y Gestión Educativa: Revista Del Fórum Europeo de Administradores de La Educación*, 15(1), 9–12.
- Teixidó, J., y Pairó, D. (2007). Benvingut! Benvinguda! L'acolliment dels professionals de nova incorporació a les escoles. *Forum*, 16, 4–10.
- Thiemann, F. (1968). A partial theory of executive succession.
- Thiers, N. (2017). Making Progress Possible: A Conversation with Michael Fullan. *Educational Leadership*.
- Thomas, A. B. (1988). Does Leadership Make a Difference to Organizational Performance? *Administrative Science Quarterly*, 33(3), 388.
- Tight, M., Symonds, P., y Symonds, P. M. (2016). The Case Study as a Research Method. *Case Studies*.
- Toledo, S. V., Orús, M. L., y Bernal Agudo, J. L. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: El perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España. *Perfiles Educativos*.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. y Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Tschannen-Moran, M., y Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy and trust. *Paper to Be Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 12–16.
- Valle, J. M. (2013). Supranational Education: a new field of knowledge to address educational policies in a global world. *Journal of Supranational Policies of Education*.
- Van Maanen, J. (1976). Breaking in: Socialization to work. In. R. Dubin (Ed.), *Handbook of Work, Organization and Society*, 67–130.
- Van Maanen, J., y Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. *Research in Organizational Behavior*.
- Villa, A., Villardon, L., Villar, L.M., De Vicente, P., Borrell, N., Laffitte, R., y Gairín, J. (1998). *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao: ICE - Universidad de Deusto.
- Villani, S. (2005). *Mentoring and induction programs that support new principals*. Corwin Press.
- Walker, A., y Qian, H. (2006). Beginning principals: balancing at the top of the greasy pole. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 297–309.
- Walker, K., Anderson, K., Sackney, L., y Woolf, J. (2003). Unexpected Learning by Neophyte Principals: Factors Related to Success of First Year Principals in Schools. *Managing Global Transitions*, 1(2), 195–213.
- Walker, N. (2009). *The relationship between principal longevity and school performance in a large urban school district*. Mercer University.
- Waters, T., Marzano, R. J., y McNulty, B. (2003). Balanced Leadership™: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. *MidContinent Regional Education Lab*, 21.
- Weindling, D. (2013). Stages of headship. In *Educational Management: Major Themes in Education* (Vol. 3, pp. 226–236).
- Weindling, D., y Earley, P. (1987). *Secondary headship: the first years*. Philadelphia, PA.: NFER - Nelson.

- Whitaker, K. S. (2003). Principal role changes and influence on principal recruitment and selection. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 37–54.
- White, R., y Cooper, K. (2011). Principals in succession: Transfer and rotation in educational administration. *Springer Science & Business Media*, 13.
- White, R., Cooper, K., y Brayman, C. (2006). Case studies of principal rotation and succession policies: An international perspective. *Ontario: Canada: Ontario Principals' Council*.
- Wildy, H., y Clarke, S. (2008). Charting an arid landscape: The preparation of novice primary principals in Western Australia. *School Leadership and Management*, 28(5), 469–487.
- Wolfred, T. (2002). Stepping up: A board's challenge in leadership transition. *The Nonprofit Quarterly*, 9(4), 1–5.
- Yin, R. K. (1994). Case study research and applications: Design and methods. *Applied Social Research Methods Series*.
- Yin, R. K. (2006). Mixed methods research: Are the methods genuinely integrated or merely parallel. *Research in the Schools*.
- Yin, R. K. (2013). Applications of case study research. *Applied Social Research Methods Series*.
- Young, P., Sheets, J., y Knight, D. (2005). *Mentoring principals: Frameworks, agendas, tips, and case stories for mentors and mentees*. Corwin Press.
- Zellner, L., Ward, S., McNamara, P., y Gideon, B. (2002). *The Loneliest Job in Town: Sculpting the Recruitment and Retention of the Principal*.
- Zepeda, S. J., Bengtson, E., y Parylo, O. (2012). Examining the planning and management of principal succession. *Journal of Educational Administration*, 50(2), 136–158.
- Zimmerman, J. A. (2007). School Leader Succession: A Description of Transitional Experiences. *ERS Spectrum*, 25(4), 33–44.

Séptima Parte
ANEXOS

A continuación, se muestra una tabla con los diferentes anexos referenciados durante el estudio y que se presentaron de forma digital a través de un USB.

Tabla 46.
Relación de documentos anexos presentados digitalmente.

| | |
|-----------------|---|
| | |
| Anexo 1 | Resolución ENS/2785/2017, de 28 de noviembre, de convocatoria del concurso de méritos para seleccionar al director o directora de diversos centros educativos dependientes del Departament d'Ensenyament. |
| Anexo 2 | Borrador inicial del cuestionario aplicado en la primera fase del estudio. |
| Anexo 3 | Documento de presentación de la investigación y matriz de validación para jueces revisores del cuestionario. |
| Anexo 4 | Cuestionario final de la primera fase del estudio. |
| Anexo 5 | Base de datos Excel con información de todos los centros y participantes del estudio. |
| Anexo 6 | Ejemplo de entrevista. |
| Anexo 7 | Documento de consentimiento informado y confidencialidad para los participantes. |
| Anexo 8 | Modelo de correo electrónico enviado a los participantes del grupo de discusión. |
| Anexo 9 | Guion del grupo de discusión. |
| Anexo 10 | Fotografías de la sala donde se desarrolló el grupo de discusión. |
| Anexo 11 | Mapa de trazabilidad del recorrido analítico. |
| Anexo 12 | Ejemplo de transcripción de entrevista. |
| Anexo 13 | Lista de codificación en Atlas.ti. |
| Anexo 14 | Acta de traspaso enviada por el <i>Departament d'Educació</i> . |
| Anexo 15 | Decreto 29/2015, de 3 de marzo, de modificación del Decreto 155/2010, de 2 de noviembre, de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente. |
| Anexo 16 | Decreto 155/2010, de 2 de noviembre, de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente. |
| Anexo 17 | Curso de formación departament para promoción 2018-2019 |
| Anexo 18 | Documento 1/2018 de Consideraciones y propuestas para la revisión y la actualización de los documentos para la organización y la gestión de los centros educativos correspondientes al curso 2018-2019. |

Fuente: Elaboración propia.