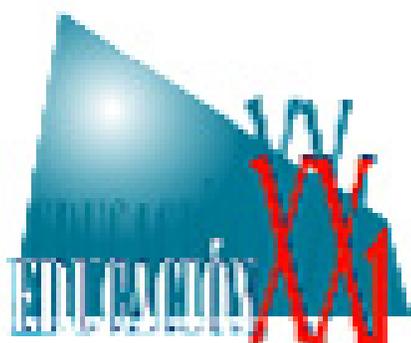


Oria Segura, M^a Rosa
**¿ES POSIBLE LA AUTONOMÍA ESCOLAR? EL PAPEL DE LA DIRECCIÓN Y DE LOS
PROYECTOS DE CENTRO EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS FRANCÉS, ITALIANO
Y ESPAÑOL**

Educación XX1, Núm. 12, 2009, pp. 151-180
Universidad Nacional de Educación a Distancia
España

Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70611919008>



Educación XX1
ISSN (Versión impresa): 1139-613-X
educacionxx1@edu.uned.es
Universidad Nacional de Educación a Distancia
España

¿Cómo citar?

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista

7

¿ES POSIBLE LA AUTONOMÍA ESCOLAR? EL PAPEL DE LA DIRECCIÓN Y DE LOS PROYECTOS DE CENTRO EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS FRANCÉS, ITALIANO Y ESPAÑOL

(IS SCHOOL AUTONOMY POSSIBLE? THE ROLE OF HEADMASTERS AND EDUCATIONAL PROJECTS IN FRENCH, ITALIAN AND SPANISH EDUCATION SYSTEMS)

M^a Rosa Oria Segura
Universidad de Extremadura

RESUMEN

En este ensayo reflexionamos sobre la autonomía que se otorga a los centros escolares y el respaldo efectivo que reciben los programas educativos y de gestión que proponen los centros, por entender que son fuente de autonomía de los centros. Lo haremos desde una perspectiva de contexto, entendiendo como tal la ordenación que desde los poderes públicos se hace del sistema educativo, siendo conscientes de que esta aproximación no puede entenderse desligada otra serie de factores que también comentamos brevemente. Se abordan los casos a nivel nacional de Francia, Italia y España por ser modelos próximos entre sí pero que, al mismo tiempo, han trazado interesantes sendas diferentes.

ABSTRACT

In this paper we reflect on the autonomy granted to schools and the effective endorsement they receive through educational and management programmes they propose. The autonomy of schools is believed to be based on these programmes. We focus on understanding the legislative context, although we are aware that this approach should not be detached from other variables. We compare the situation about school autonomy in three European countries: France, Italy and Spain; even though there are some similarities in certain respects we can also find some noticeable differences.

1. INTRODUCCIÓN

La cuestión de la autonomía escolar es un tema recurrente en la literatura educativa, tanto en España como en los países de nuestro entorno más cercano. Entender la autonomía que se otorga a los centros escolares requiere, más que nunca, un planteamiento sistémico en el que, aun realizando estudios parciales por cuestiones académicas y para hacerlos viables, siempre se han de tener presentes todas las variables subyacentes que realmente intervienen; de lo contrario se llega a intentos de soluciones que no ayudan a la auténtica resolución de la cuestión. Se hace necesario esbozar cuál es la verdadera función que se otorga a las escuelas y hasta dónde están dispuestas la sociedad y las Administraciones Públicas a dejarles llegar, pues sólo desde esa óptica, teniendo claramente delineada la función (1) que han de desempeñar, se podrá establecer para qué tipo de acciones necesitan un poder ejecutivo autónomo dentro de las escuelas concretas (2).

2. FACTORES SUBYACENTES EN LA AUTONOMÍA ESCOLAR

La etapa educativa podría ser un primer factor a tener en cuenta en este análisis. Sabido es que las escuelas que imparten Educación Primaria (3) no gozan del mismo *status* que los centros que imparten Educación Secundaria, y que a éstos se les suele conceder implícita y/o explícitamente una mayor relevancia en sus capacidades de interlocución con el entorno social en que se insertan por ser el primer nivel que rinde cuentas directamente a esa misma sociedad del resultado que obtiene con su alumnado.

Asimismo, el tipo de alumnado que atiende cada escuela concreta –sobre todo si éste presenta algún tipo de necesidades específicas de apoyo educativo- y su situación geográfica se conforman en muchas ocasiones en factores altamente relevantes (4) a la hora de que en una institución escolar se requiera una mayor autonomía para establecer actividades más divergentes que satisfagan los fines educativos generales previstos por las Administraciones Públicas. Esta circunstancia sería la que marcara de modo más determinante si basta con una autonomía de simple gestión o es necesaria una auténtica autonomía ejecutiva para disponer de recursos y personal y para establecer programaciones diferenciadas que atiendan a las auténticas necesidades del entorno.

También interviene el carácter público o privado de los centros y la homologación o no de sus enseñanzas. En este sentido se suele argumentar que los centros privados disfrutan de mayor autonomía, pero normalmente se trata de una autonomía en la determinación de las finalidades, en la gestión del personal (docente y no docente) y en cuestiones organizativas internas.

Si un centro privado desea recibir apoyo económico o que la formación que imparte sea reconocida oficialmente se somete, más o menos voluntariamente, a una restricción de su autonomía para cumplir con las condiciones que establezca la Administración Pública correspondiente. Dichas condiciones pueden ser de todo tipo: principalmente de admisión de alumnado (5), pero también curriculares, de ideario, de espacios físicos, de cualificación del profesorado, etc. Naturalmente tendemos a aceptar el control de las escuelas que se financian con fondos públicos, pues entendemos que es parte de la garantía que asiste a quien acuda a ellas para formarse... ¿o no? El debate no está completamente cerrado, y las discrepancias en los sistemas adoptados llevan a salidas divergentes, como el movimiento *homeschooling*, que encontramos no sólo en el ámbito anglosajón (o asimilados) como una expresión del individualismo, sino también como soluciones para cubrir necesidades educativas cuando las Administraciones Públicas no llegan a cubrir todas las necesidades (6).

Además, cuando se habla de autonomía de las escuelas inevitablemente surge la figura de quien se encarga de... ¿su "coordinación"...? ¿su "dirección"...? ¿su "gestión"...? El que la dirección sea un órgano unipersonal o colegiado, y el término que se elija para designar sus tareas tampoco son triviales, pues su carga semántica ya prefigura las funciones que se le asignarán. No podemos obviar la gran trascendencia de esta figura, pues como afirma García Garrido (2006, p. 192): "se es completamente consciente de la enorme incidencia que tiene la calidad del liderazgo sobre la calidad de la escuela y sus resultados". En esa designación de funciones deberían intervenir principalmente tres actores: las Administraciones Públicas, el profesorado y los organismos de representación de estos profesionales (generalistas o específicos, dependiendo del país). La realidad de las escuelas desde un punto de vista autónomo supone para sus responsables un alto dominio de técnicas de gestión administrativa y también de técnicas derivadas del campo de la psicología social. La cuestión del liderazgo entronca con los estudios realizados entre las décadas de los setenta y ochenta en el ámbito norteamericano, que buscaban criterios y modos para que las escuelas fuesen más eficaces en el más puro estilo empresarial y positivista, pretendiendo crear el perfil de "líder eficaz", que supiera obtener el mayor rendimiento posible de la escuela. Una noción de líder vinculada con la noción psicológica de carisma, con ese poder de algunas personas para seducir y lograr seguidores. Sin embargo esta visión del líder carismático ha sido muy criticada desde las corrientes cualitativas y en la actualidad, superados los planteamientos exclusivamente tecnocráticos, se sostiene muy débilmente pues se reconoce que no sólo influyen las características personales sino las ambientales; es decir, se considera que cada contexto demanda un líder con unas características determinadas. Así, podríamos considerar una serie de factores claves para el ejercicio del liderazgo (7): el clima en las relaciones de poder, la capacidad pedagógica

del líder -de demostrar que conoce el oficio de quienes dirige y que no se desliga de la docencia-, la distribución de poder -concentrado en un grupo, en una persona, etc.-, la coordinación y distribución de funciones así como el lugar en que se toman las decisiones -tres factores íntimamente relacionados entre sí-. Junto a éstos, se hace preciso realizar balances de las relaciones centro-entorno, relaciones con la Administración educativas y las relaciones entre las actividades pedagógicas y lo administrativo.

Por otra parte, entender la relación que se establece entre las Administraciones Públicas y las escuelas exigiría clarificar el sentido que demos al término autonomía y las facetas concretas de autonomía que se reclamen. En el *Diccionario de Uso del Español María Moliner* (2008, p. 183) encontramos que es un vocablo que se emplea “significando facultad para gobernar las propias acciones, sin depender de otro”. Si fuésemos estrictos en la aplicación de esta definición llegaríamos a una aporía de difícil solución: las escuelas no fueron autónomas en sus orígenes y nunca serán autónomas por la sencilla razón de que no pueden ser independientes: están al servicio de las administraciones públicas o de los organismos privados que las crean y, en última instancia, de las sociedades que las financian y, por consiguiente, las controlan. En este sentido, coincidimos con García Garrido (1992, p. 15) cuando afirmaba que los sistemas educativos siempre han sido un instrumento al servicio de la estabilidad y el desarrollo de los Estados-Naciones modernos; una aseveración que consideramos aún totalmente válida y de la que vemos ejemplos a diario en nuestro país, tanto a nivel nacional como autonómico. Por tanto, hemos de ser conscientes de que las escuelas como las conocemos en la actualidad son un producto cultural para la transmisión de una sola porción de los saberes de la sociedad, y que esa parte guarda una estrecha relación con la ideología oficial de las Administraciones Públicas. La educación formal nunca ha sido independiente, por tanto será difícil que lo sean las instituciones encargadas de ella (8).

En apoyo de esta afirmación encontramos las teorías organizativas escolares más recientes, de corte cualitativo, que en las dos últimas décadas reconocen que las escuelas vienen siendo organizaciones enormemente heterónomas. Pero sin embargo, bajo esta aparente sujeción a unos fines concretos establecidos por la legislación vigente, encontramos una de las peculiaridades más llamativas de las escuelas, que destaca cuando se compara con el estudio de otro tipo de organizaciones: es lo que podríamos denominar la “microautonomía” que poseen cada escuela particular y los sujetos que la integran y que resulta ser mayor en las escuelas públicas que en las privadas.

Si a la indefinición marcada por los conceptos e ideologías educativas añadimos los principios metodológicos procedentes de diversas tendencias

pedagógicas y psicológicas estaremos en condiciones de comprender que en cualquier aproximación a la cuestión de qué autonomía dar a las escuelas se corra siempre el riesgo de omitir el análisis de elementos que desde otra óptica pudieran parecer esenciales. Básicamente, cuando hablemos de autonomía escolar en los centros nos estaremos refiriendo a que, dentro de los marcos establecidos por las Administraciones, los centros puedan decidir sobre cuestiones pedagógicas, administrativas y/o de gestión y económicas.

Desde el punto de vista de las teorías organizativas de corte sociocrítico la escuela resulta ser una organización débilmente articulada, en la que no siempre se produce una relación directa entre la estructura y su funcionamiento, entre el estímulo que se ejerce y la respuesta que se pretende obtener. En este orden, los problemas de funcionamiento autónomo están en la base de muchas controversias: en unos casos se tratará del grado de admisión de la autoridad de la figura directiva por parte de quienes supuestamente deben “someterse” a ella (profesorado, alumnado, familias, personal de administrativo...); en otros, del margen de maniobra que encuentran los responsables de su dirección, ya sean como órganos colegiados (en España) o unipersonales más o menos auxiliados por un equipo (en Francia e Italia). En este enfoque adquieren su sentido las interpretaciones de los intereses, no siempre coincidentes con los oficiales, que mueven a los miembros de una organización escolar.

Aún le queda a la gestión escolar y a quien es responsable de ella dentro de las escuelas luchar para que la autonomía pueda ser adecuadamente entendida y gestionada: la negativa percepción que cada sector de la comunidad educativa tiene de la figura directiva y el temor de que pueda ejercer su poder incontroladamente. En efecto, en nuestro país (pero no sólo en él) la idea de la gestión escolar unida a una fuerte connotación de “control” provoca rechazo, tal vez por el recuerdo del cuerpo de directores de 1968, que despierta sensaciones encontradas a favor y en contra. Numerosas encuestas entre el profesorado, e incluso entre el propio personal de dirección, revelan en España una desconfianza casi endémica a todo lo que pueda sonar a distanciamiento de la dirección respecto al profesorado, el abandono de la docencia directa o el acaparamiento de poder para ejercerlo de forma abusiva o arbitraria. En Reino Unido, donde el tradicional poder del Director llegaba a la sanción para los miembros de la comunidad educativa (9) tampoco se planteaba *a priori* una situación más alentadora, pero pese a ello se fue capaz de dar un importante giro y ahora, al hablar de autonomía escolar, es imposible no contemplar el ejemplo anglosajón: se experimentan una y otra vez fórmulas de gestión autónoma de los centros en los ámbitos didáctico, organizativo y financiero, desde la ausencia de un curriculum nacional con anterioridad a 1988, pasando por la Gestión Local de las Escuelas (*Local Management School*, L.M.S.), por el aspecto económico de las *Grant Maintained*

Schools (10), hasta llegar a la más reciente propuesta de *Trust Schools* (11), de las cuales encontramos una magnífica y detallada explicación en Egido Gálvez (2007).

También en Francia encontramos giros aperturistas en este sentido - aunque sin cuestionar nunca la opción de una dirección profesional como reconocía Philippe Guittet (2008, p. 3), presidente del Sindicato Nacional de Personal de Dirección (SNPDEN): “la condición previa para una autonomía real del establecimiento, es el final de prácticas jerárquicas basadas en la prescripción y el autoritarismo que impregna particularmente a buena parte de nuestros Rectores y nuestros Inspectores de Academia” y reconocía que este cambio se hace inevitable por la propia aceleración de la sociedad y la cultura de evaluación cuantitativa que se va extendiendo por los sistemas educativos.

Recientemente, en *Andalucía Educativa*, el máximo órgano de difusión oficial de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, se prefiguraban (12) las cuestiones claves que debían considerarse respecto a la autonomía de los centros: centros con “conciencia de equipo” comprometidos con su propia cultura institucional, con “coherencia y rigor en la programación docente”, “capacidad de decisión del centro como unidad de gestión de sus recursos humanos y materiales”, con un valioso instrumento, el Proyecto Educativo de Centro, para alcanzar sus logros. Al mismo tiempo, se reconocía que la autonomía por sí misma no provocaba mejoras automáticas, y se plantea la descentralización, la delegación de competencias en la dirección de los centros y el refuerzo del gobierno de los mismos, así como aumentar la autonomía pedagógica, organizativa, económica y de gestión de los centros”. Sin embargo, estas buenas intenciones no siempre se ven puestas en práctica. En ese mismo número se realiza uno de los retratos más certeros y, por tanto, demoledores de cuál es la realidad de la autonomía de los centros escolares españoles:

“Las concepciones y prácticas en relación con la autonomía, tanto de las autoridades educativas como del colectivo de profesionales de la educación escolar, están teñidas de inseguridad, escepticismo y recelos.

Los límites a la autonomía escolar que se establecen en nuestro país continúan siendo excesivos y denotan una voluntad cicatera. En el caso de los centros públicos, las grandes decisiones, propias de cualquier organización saludable, como son la constitución del equipo de profesionales, la movilidad de éstos o el establecimiento de su estructura organizativa sin corsés, entre otras, no se toman en el seno de los establecimientos escolares, sino fuera de ellos, en instancias administrativas a menudo muy lejanas” (Antúnez, 2007, p. 24).

No es ni el único ni la primera vez que se realizan este tipo de consideraciones. Prats y Raventós ya ponían de manifiesto que resolver los problemas de las escuelas no es la tarea aislada de un solo profesional, “sino de equipos y de escuelas. Y esto significa que hay que conceder mucha más autonomía a los centros y más poder a los directores, técnicos con capacidad de liderazgo y de relación interpersonal, como ocurre en la mayoría de los países del norte” (Prats y Raventós, 2005, p. 20).

La amplia gama de factores descrita da idea, por sí misma, de las grandes expectativas que la comunidad educativa llega a formarse sobre lo que les puede ofrecer la autonomía y quien deba gestionarla: el equipo directivo. Evidentemente las situaciones en cada país presentan diferencias cualitativas de partida, pero sin duda podemos establecer tres puntos que consideramos esenciales y que son sobre los que va a girar este texto.

En primer lugar, los referentes legislativos, que son imprescindibles para trazar una primera senda por la que deben discurrir las instituciones escolares. Por eso, desde los marcos generales de referencia que establecen las Administraciones Públicas, veremos qué clase de autonomía se otorga a los centros y cómo se genera la “conciencia de equipo”, es decir, cómo la normativa concede a la escuela un marco de autogobierno y cómo su reparto entre diversas figuras de gobierno ayuda o no a superar las luchas de poder, esa desconfianza mutua entre profesorado y Administración. En segundo lugar, hablaremos de los proyectos educativos de centro, instrumentos concretos para programar la actividad de un centro, y del respaldo real que se les concede desde instancias superiores y que podría llegar a ser determinante para que un centro afronte, con garantías de éxito, sus propios retos y los que le exige la sociedad. A menudo, dichos retos suponen un desafío en el que se debe, casi, luchar contra los elementos, contra una estructura que limita y entorpece las posibilidades de actuación, en un clima de escaso reconocimiento social para la dirección -incluso entre supuestos compañeros de trabajo- y económico, con una preparación en ocasiones deficitaria para el correcto desempeño de un puesto donde se debe asumir, hasta las últimas consecuencias, la responsabilidad de los resultados (13). Eso nos llevaría, de nuevo, a las capacidades de decisión y de unidad de gestión que tiene realmente una escuela.

Vamos, pues, a trazar el panorama de la autonomía que se otorga a los centros escolares y del respaldo efectivo que reciben los programas educativos y de gestión que proponen los centros, por entender que son fuente de autonomía de los centros. Y lo haremos desde una perspectiva de contexto, entendiendo como tal la ordenación que desde los poderes públicos se hace del sistema educativo, siendo conscientes de que esta aproximación no puede entenderse desligada del resto de factores que hemos venido comentando en estas primeras páginas. En esta ocasión nos planteamos abordar el caso

del sector público en Francia, Italia y España por ser modelos más próximos entre sí debido a su carácter funcional pero que, al mismo tiempo, han recorrido diferentes sendas.

3. AUTONOMÍA OTORGADA A LOS CENTROS Y A SU DIRECCIÓN

El concepto de autonomía de los centros, dentro de los tres sistemas educativos que nos ocupan, es variable y depende de la etapa educativa que imparte. Como primera aproximación podríamos decir que en los tres países estamos hablando de instituciones públicas que son formalmente parte de esa Administración. En Educación Primaria se suele otorgar a los centros la función de desarrollar la socialización y de iniciación a los saberes académicos, mientras que la Educación Secundaria, por ser el final de los periodos de escolarización obligatoria, responde más a una adquisición de saberes (y, últimamente, competencias) y de una actitud participativa y crítica en la sociedad. Es este sentido, establecido para cada Etapa, el que condiciona la visión de lo que debe hacer autónomamente el centro que la imparte.

En Francia no todos los centros escolares asumen las mismas responsabilidades jurídicas ni administrativas, lo cual explica que reciban denominaciones diferentes las figuras directivas que administran esos centros (14). La revalorización de la figura directiva que se impulsó a comienzos de la presente década (concretamente en 2001-2002) llegó a tal extremo que casi eclipsó la visibilidad de los centros hasta el punto de que, como reconoce el Informe del Grupo de Estudios IGEN-IGAENR (2006, p.2) “salvo que se considere que las misiones de un EPLE (15) se identifican con las de su Director ningún texto [legislativo] ha hecho explícitas las misiones del propio centro”. Se hace imprescindible, por tanto, aludir a las funciones de la figura del Director cuando se analiza la autonomía escolar francesa (y por ende, en los otros países que estudiaremos) ya que en un centro de Educación Secundaria, por estar dotado de entidad jurídica propia y de autonomía económica, es de capital importancia.

En cambio, esa condición no se cumple del mismo modo si se trata de un Centro de Educación Primaria, carente de entidad jurídica propia, con una autonomía restringida al ámbito curricular y de coordinación pedagógica, quedando la gestión económica en manos de los Ayuntamientos. De este modo el papel que puede desempeñar la dirección está fuertemente constreñido por la estructura administrativa nacional y territorial, con la cual mantiene una estrecha relación, a veces de fuerte dependencia, hasta el punto de que la buena o mala imagen que los interlocutores oficiales se forman de un Centro concreto puede supeditarse a las actitudes y propósitos de su Director (16) y repercutir en la obtención por parte de la escuela de ayu-

das o proyectos para provisión de material didáctico, manuales, mobiliario, creación de biblioteca y centros de documentación, dotación de medios para acudir a la piscina, para atender a personas desplazadas, etc. De ahí la importancia que tiene la imagen que transmite el Director. Al ser un gestor pedagógico es responsable de algunos aspectos organizativos del Centro que afectan al funcionamiento general de la escuela, de las personas y de los bienes materiales que se encuentran en ella. En función de las dimensiones de la escuela el Director puede verse liberado total o parcialmente de la docencia, siendo ésta la única diferencia digna de resaltar en la dirección de escuelas de Educación Primaria (17).

El hecho de que un EPLE de Educación Secundaria (en cualquiera de sus modalidades) esté, como decíamos, dotado de personalidad jurídica y económica le lleva a asumir tareas mucho más diversas. En los EPLE adquiere mayor sentido la función de representación del propio centro ante las administraciones públicas y cualquier otro colectivo público o privado (función que también ejercen los directores de Educación Primaria) y, al mismo tiempo, de representación de la Administración dentro de su centro. La Ley de descentralización de 2004 transfiere a los EPLE las competencias de acogida, comedor, alojamiento y mantenimiento técnico de los centros.

Por su parte, en los últimos doce años se ha vivido en los centros escolares italianos cambios de gran relevancia. La promulgación de la *Legge 59/97* sobre la autonomía, que reorganizó no sólo la gestión escolar sino el ordenamiento laboral de la Administración pública al completo, hizo que los directores pasaran de ser una figura docente a ser parte del sistema administrativo público. Con el Decreto Legislativo 165/2001 se planificó la unión de los distintos roles de la dirección en la Etapa de Educación Primaria y Secundaria, de modo que pasaron de ser dos cuerpos diferentes (de *Direttori Didattici* y de *Presidi* respectivamente) a ser un cuerpo unificado de *Dirigenza Scolastica*. La transformación fue doble: por una parte se dotó a las escuelas de personalidad jurídica y se ampliaron las cotas de autonomía relativas al ámbito pedagógico-curricular, organizativo y económico (18), así como de investigación, desarrollo y experimentación.

Como consecuencia de este desarrollo legislativo, los dirigentes escolares están sujetos a los principios de eficiencia, eficacia y racionalidad económica, se les pide la elaboración de programas operativos y se les asignan recursos de los cuales deben dar cuenta periódicamente (art. 1.ª de la *Legge 59/97*). En el art. 4 de la misma ley encontramos las funciones y responsabilidad estipuladas con carácter general para todos los *dirigenti*, incluidos los escolares: decidir en materia normativa y adoptar con cierta discrecionalidad las mismas, definir los objetivos, prioridades, planes, programas y directivas generales para la gestión de su servicio, determinar qué recursos humanos,

materiales o económicos hay que destinar a cada finalidad, petición de parecer a las autoridades administrativas independientes y al Consejo de Estado, entre otras (19).

En el art. 25 del DLgs. 165/2001 se reconoce a los dirigentes escolares una categoría equivalente a otros dirigentes regionales y se indica que todo esto debe hacerse desde el respeto a los órganos colegiados, pero reconociéndole que es quien tiene autonomía para la coordinación y que es esta figura la interlocutora con los órganos sindicales.

En este marco resulta muy importante el principio de *subsidiariedad* desatacado por Pavone (2007, p. 62) que ayuda a comprender las relaciones que se establecen entre al escuela, su dirigente y la Administración Pública: “la autoridad externa interviene en las decisiones de las escuelas sólo para ayudarle a realizar los objetivos perseguidos, no para sustituirla [...] con la nueva disposición las escuelas deben abastecerse globalmente a sí mismas, decidir sus propias elecciones, definir los modos, los tiempos y los contenidos del recorrido formativo a organizar”. Ante el grado de autonomía que asumen las escuelas italianas, los directores se convierten en sus representantes legales, siendo responsables no sólo de “gestionar” los medios que se le conceden, sino también de los resultados. Y cuando decimos que son “responsables” lo decimos con todo su sentido, es decir, su cargo no es automático, sino que, una vez en un puesto, está sujeto a evaluación y puede rotar a otras posiciones en función de sus resultados. Un factor a tener en cuenta es que la autonomía de las escuelas italianas no se produce de modo automático, sino que se liga a ciertos requisitos, entre los que se incluyen: la formación expresa del personal escolar para esta tarea; el análisis de la realidad territorial, social y económica de cada escuela en particular; y que se valoren como adecuadas las capacidades de iniciativa de esa escuela concreta (art. 21.4 de la *Legge* 59/97).

El análisis de los resultados, más de una década después, no siempre ha contentado a todos. Por ejemplo, la *Unione Italiana del Lavoro*, sindicato de trabajadores italiano, critica que se haya suprimido la diferenciación entre dirigentes de escuela Primaria y Secundaria, y señala que “las escuelas se mueven en un contexto confuso de reglas, competencias y responsabilidad”, que “deja al sistema en un clima de incertidumbre, no ayuda a realizar una escuela pública de calidad” y señala como razón de estos negativos juicios que la autonomía escolar “se ha determinado en ausencia de unas reglas claras y ha sido confusa, arbitraria y anárquica. (UIL, 2007). Evidentemente la descripción de las realidades dependen del color del cristal con que se mira, pero no cabe duda de que juicios como éste podrían ser representativos de los temores y recelos que despierta con frecuencia, no sólo en Italia, la posibilidad de centros escolares autónomos.

Frente al “personalismo” francés y a la misión compartida italiana entre el centro y su dirigente (aunque con preponderancia de este último) vemos que en las escuelas e institutos españoles muchas de las funciones que en los otros países se delegan completamente en los centros en el nuestro interviene directamente la Administración Pública (ver tabla 1). Ciertamente el Director es un representante de la Administración en el centro, pero no siempre es percibido así por sus propios compañeros, que lo entienden más como un mediador con la Administración. Es frecuente oír las quejas en nuestros centros “contra” la Administración, sin que quienes las profieren parezcan caer en la cuenta de que también ellos, por pertenecer a las escuelas públicas, son parte de la misma: el último eslabón si se quiere, pero parte integrante de ese sistema. Al no ser un cuerpo propio y formar parte de un Equipo Directivo que, dependiendo de cómo se organice, puede quedar, a ojos del profesorado y de las familias, eclipsado por otro de sus miembros: el Jefe de Estudios, quien muchas veces asume tareas esenciales para la vida diaria del centro.

Tabla 1. Autonomía escolar: funciones otorgadas a los centros y responsables de su realización

		Función	A quién se otorga		
			Francia	Italia	España
Ámbito Pedagógico		Elección del método pedagógico	D	D	OC
		Incluir materias optativas	D	D	OC
		Experimentar objetivos o contenidos alternativos (con autorización previa)	D	D	C
		Completar obligatoriamente el Diseño Curricular Base oficial (20)	D+OC	D+OC	OC
		Aprobar la Programación general del centro y las de Aula	D+OC	D+OC	OC
Ámbito organizativo	Tareas administrativo-burocráticas	Experimentar horarios/jornadas diferentes a los oficiales (con autorización previa) (21)	C	D	OC
		Matricular al alumnado	D	—	OC
		Emitir informes	D	D	D / OC
	Gestión de personal	Contratación del Personal	C2 ⁱⁱ	AP	AP
		Ejercer la Jefatura del Personal	D	D	D/MED
		Medidas disciplinarias	D2 +AP	D+AP	AP
		Elaboración de horarios, grupos, asignación de profesorado a los grupos, determinación del tutor...	D	D	D/MED /OC
		Organizar las sustituciones de corta duración	D2	D+AP	AP

		Función	A quién se otorga		
			Francia	Italia	España
Ámbito organizativo	Tareas administrativo-burocráticas	Velar por el cumplimiento de las disposiciones emanadas de organismos superiores de la Administración	D	D	D
		Disciplina del alumnado	D	D	OC
		Gestión de recursos espaciales y materiales	D	D	OC
		Elaboración del Reglamento Interno	D+OC	D+OC	OC
		Acogida	C2		
		Comedor	C2	D	OC+AP
		Alojamiento	C2	—	—
		Mantenimiento técnico	C2	D	AP
Ámbito económico		Rendir cuentas de un presupuesto cerrado	D1	D	D
		Posibilidad de flexibilizar algunas partidas de modo autónomo (22)	D2	D	D+OC
		Autorizar gastos	D2	D	D
		Toma las decisiones presupuestarias para modernizar equipamientos	D2	D	OC
		Garantizar la remuneración del personal contratado	C2	AP	AP

Claves: D1 = Director de E. Primaria / D2 = Director de E. Secundaria / D=Director, indistintamente de la Etapa / MED = Otro Miembro del Equipo Directivo / OC= Órgano Colegiado del centro / C = otorgado genéricamente al centro (C1 si de E. Primaria y C2 si de E. Secundaria) / AP = Administración Pública / — No especificadas. (Fuente: elaboración propia)

El modelo de gestión autónoma de los centros que con carácter general establecía el RD 82/1996 sigue siendo válido tras la promulgación de la LOE de 3 de mayo de 2006. A raíz de esta última asistimos en España a la proliferación de leyes educativas autonómicas que vienen a completar los aspectos que les autoriza la LOE. Es aún pronto para poder analizar los efectos que tendrán estas normativas autonómicas, ya que las más madrugadoras, como la Ley de Escuela Pública Vasca de 1993 se están viendo ahora sometidas a revisión y, las promulgadas en el último lustro están aún en fase de implantación, cuando no directamente en preparación (23). Básicamente la autonomía que se concede a los centros es didáctica (en el marco de lo que establezcan los correspondientes Diseños Curriculares Base en cada Comunidad Autónoma) y la capacidad de organización de los aspectos que influyen a la hora de poner en marcha la planificación didáctica. Más allá de eso la autonomía que se les concede es mínima y, sobre todo, en lo que se refiere a la cuestión económica: “los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de

gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro”, reza literalmente el art. 120.2 de la LOE, dejando en manos de las Administraciones Públicas la obligación de favorecer “la autonomía de los centros de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados” (LOE, art. 120.3). Por tanto, la autonomía que se concede para la adopción de libros de textos (LOE, D.A. cuarta), plantear planes experimentales de trabajo, formas de organización o ampliación de horarios (LOE, art. 120.4) es muy limitada, ya que “en ningún caso” pueden “imponer aportaciones a las familias ni exigencias a las Administraciones educativas”. No deja de resultar paradójico que se disponga que la autonomía consista en estar sometido a una Administración a la que no se le pueda exigir. Da mucho que pensar sobre la relación que pretenden establecer los poderes públicos y sobre si la autonomía escolar en España no será más aparente que real.

Completamos este recorrido con un compendio de las principales atribuciones en cada uno de los ámbitos clásicos de autonomía escolar: curricular, organizativo, administrativo y económico. No entramos en detalle en ellas porque excedería los límites de este artículo y ya ha sido objeto de otros estudios recientes (24). Lo que vamos a hacer es resumir algunas peculiaridades de las tareas de gobierno que se asignan a las escuelas en cada país y ver si se atribuyen al directo o a otros órganos de gobierno, por entender que a través de esas tareas podemos bosquejar el grado de autonomía que se concede a los centros y detectar posibles fuentes de tensión entre distintos estamentos dentro del centro.

La gestión del personal resulta casi un tabú para los sistemas funcionariales. Pero la estructura que tienen los sistemas escolares de los tres países objeto de nuestro estudio hace que los centros particulares queden desposeídos de la autonomía necesaria para, por ejemplo, poder cubrir con personal adecuado las plazas docentes o de personal de servicio. Cierto que en los tres países encontramos funciones asignadas a la dirección en relación con el reparto de cometidos al personal, la supervisión de su trabajo y la adopción de medidas disciplinarias (25), pero a la hora de la verdad en los tres escuchamos quejas sobre la falta de competencias reales de la Dirección y la falta de apoyo externo real (por parte de la Administración, de la Inspección...) cuando alguien no cumple con su tarea. Puede que en España la situación sea más extrema, pues tanto en Francia como en Italia la Dirección de un centro puede decidir, por ejemplo, sobre la formación permanente que debe realizar el profesorado, y en el caso de Italia puede llegar a influir en determinados complementos económicos que recibe el personal y a decidir si en su centro los docentes deben adscribirse de un modo u otro a las aulas. En este sentido, Italia ha ganado recientemente (en febrero de 2009) una ba-

talla por la autonomía de los centros: ante una modificación proyectada por el Ministerio para que en los centros se implantase el modelo de docente único por aula sindicatos italianos como CISL-Scuola reivindicaron la autonomía de cada escuela para asignar docente único o continuar con el modelo que hasta ahora se tenía (tres docentes cada dos aulas). Al final ha prevalecido la autonomía de los centros para decidir el modo de asignar el personal docente.

El ámbito de la gestión económica también resulta espinoso, de hecho es el menos desarrollado en los tres países, y donde se podrían encontrar mayores diferencias es en el caso de que se obtenga financiación extra por proyectos concretos presentados (que, aun así, están igualmente sujetos a un marcado control). Ningún centro en ninguno de los tres países es consultado directamente antes de que se le asignen los fondos, ni puede obtenerlos por otras vías que no sean la asignación presupuestaria de la Administración. Pueden, eso sí, autorizar gastos, si bien en el caso italiano y español están sujetos a organismos de intervención económica superiores para que la autorización sea totalmente válida.

En Italia la dotación económica se divide en “ordinaria” y “equitativa” (*perquativa*) (art. 21.5 de la *Legge* 59/97). Lo que se pretendía con ello era permitir la utilización prioritaria de la segunda partida para el desarrollo de la actividad educativa pudiendo atender a las necesidades específicas que cada escuela presenta y que no tiene por qué coincidir con las de otras escuelas. Podríamos entenderla como una partida de asignación discrecional. Esta autonomía se vio notablemente aumentada en 2003, en este mismo sentido, y contrasta con la realidad de los otros dos casos, especialmente para la escuela primaria, donde la autonomía consiste más bien en una gestión de los fondos conforme a una delegación ya prefijada: los centros franceses deben notificar sus presupuestos a la autoridad central, y los españoles gestionan los fondos con una muy escasa capacidad para alterar las partidas ya establecidas.

4. EL CLIMA ORGANIZATIVO, EL PAPEL DE LA DIRECCIÓN Y LA CONCIENCIA DE EQUIPO

Decíamos al comienzo que es preciso tener en cuenta la diferencia que marca cada etapa educativa en cuanto a necesidades organizativas, y es cierto. En general en los centros que imparten la Educación Primaria tiende a haber un mayor clima de equipo, y tal vez por la propia misión a la que se ven llamados los docentes, por entender que han de estar más en contacto con las familias, o porque el hecho de ser tutores de “ciclos” y ser menos docentes por aula les obliga a estar más en contacto, acaban siendo un colec-

tivo más o menos bien avenido; en cambio, la realidad de los centros de Educación Secundaria, por la mayor compartimentación de las enseñanzas, por la organización interna de los centros en Departamentos por áreas científicas, etc. se presta más al celularismo organizativo.

Somos conscientes de que tampoco podemos caer en excesivas simplificaciones, y no cabe duda de que el propio carácter personal del equipo directivo hace que exista una gran variabilidad. Por ejemplo, en centros de Educación Primaria franceses es posible encontrar directores que optan por realizar solos todas las tareas organizativas y administrativas, y trabajar en equipo en otros ámbitos, pero es algo sobre lo que es difícil establecer generalizaciones, pues la legislación deja un amplio margen y no establece un “equipo” tal como se encuentra definido de modo específico para los Directores de Centros de Educación Secundaria, para quienes se estable legalmente (26) que sean secundados en el desempeño de sus funciones por dos figuras: el Director Adjunto (27) (*Adjoint*) y el Gestor (*Gestionnaire*) (28). Pese a contar con este mínimo equipo el Director sigue siendo la figura fundamental de los EPLE. Bajo la autoridad del Rector y del Inspector de Academia ejerce su labores y establece con los miembros de su equipo las delegaciones oportunas, contractualizadas y formalizadas (29). Para las cuestiones meramente administrativas se cuenta con una secretaria (30). Últimamente, a raíz de la circular 2005-156, se confirmaba que todos actúan bajo su supervisión.

La creación de los Consejos Pedagógicos en los EPLE desde 2005 se cree que ayudará a cambiar ese protagonismo indiscutido del Director, si bien es aún pronto para extraer conclusiones de los efectos que puede producir en la vida del centro un órgano que él mismo preside. La experiencia habida con los Consejos de Administración de los EPLE no resulta muy halagüeña en este sentido: a menudo los directores franceses se quejan de que es un órgano excesivamente dominado por el profesorado.

En Italia las referencias legislativas en las que se indique expresamente qué relación debe mantener la dirección con los equipos se encuentran en el Decreto legislativo 165/2001 (Art. 25, apdos. 5 y 6). En él se viene a decir que para ejercer sus funciones el Director puede “ayudarse” de docentes que él mismo escoja para delegarles tareas concretas, y que le “coadyuva” un responsable administrativo para las tareas del servicio administrativo y de gestión del personal. Nótese que los verbos sitúan al director en situación privilegiada en la relación con sus “ayudantes” e incluso con los Consejos Escolares, tanto que si es un director de centro de Primaria o Secundaria presenta periódicamente al Consejo un informe “sobre la dirección y la coordinación de la actividad formativa, organizativa y administrativa, a fin de garantizar la más amplia información y un eficaz enlace para el ejercicio de

las competencias de los órganos de la institución escolar”. Nótese de nuevo cómo lo que presenta es una información de lo ya realizado, no una solicitud de autorización para poner en marcha planes, por lo que se refuerza el papel principal de estos nuevos directores, considerados “dirigentes”. Ello no quiere decir que el director italiano actúe sin control ni que deba actuar de forma despótica. Al contrario, ahora es cuando más que nunca asistimos al desarrollo de la literatura sobre la importancia de saber ser un líder carismático. Lo que sí se reconoce es que si se quiere impulsar un cambio en la escuela es necesaria una dirección estratégica, con personas específicamente formadas para estar “a la altura de las nuevas responsabilidades requeridas al ser titular de la institución formativa” y en ello “el Director desempeña un papel de primer orden en la tarea de imprimir a la institución escolar de la que es titular motivaciones y energías” (Pavone, 2007, p. 63).

En España se ha optado por un modelo de gestión colegiado, con un órgano de gobierno del centro superior al propio Director: el Consejo Escolar, quien, junto con el Claustro adoptan decisiones que en otros países asumen directamente los Directores. Es más, quien verdaderamente toma las decisiones estratégicas, quien tendría el poder “legislativo” (por establecer un símil con otras esferas de gobierno colectivo) en un centro español es el Consejo Escolar, pudiéndose considerar el Equipo Directivo como un órgano de gobierno ejecutivo. En general se acepta en España que la complejidad de los objetivos de la función directiva hacen absolutamente necesario que, desde la asunción de los compromisos y responsabilidades que formalmente se atribuyan a cada cual, se desarrolle un trabajo en equipo, con una actitud de permanente perfeccionamiento por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. El problema es que, como hemos visto al hablar de autonomía, parece que a los centros españoles se les niega la autonomía y se tiende a convertir a sus directores en meros gestores que, además, se ven en la necesidad de establecer coaliciones entre los distintos actores de su escenario institucional.

5. LOS PROYECTOS DE CENTRO Y SU RESPALDO POR PARTE DE LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS

Otra forma de apoyar la autonomía de los centros es vincularla a la realización de Proyectos de Centro que en cada país recibe una denominación: *Projet d'Établissement* (PE) francés, *Piano dell'Offerta Formativa* (POF) italiano y Proyecto Educativo de Centro (PEC) español. Estos planos se someten de un modo u otro a evaluación y se vinculan a los mandatos directivos con proyectos concretos de actuación, cuya posterior evaluación determinarían la continuidad del director en el caso francés. Pero veamos con más detalle cómo se conforma cada uno.

El *Project d'Établissement* (PE) se configura entre 1989 y 1990 (31) como algo tan esencial que es lo que realmente da sentido a la existencia del propio centro EPLE y puede llegar a explicar el buen o mal rendimiento de un centro en su conjunto (32). Tradicionalmente la autonomía de los centros se traducían en una dotación horaria global, una capacidad presupuestaria y pedagógicas que los propios centros, con sus directores a la cabeza, organizaban atendiendo a las instrucciones, circulares, notas de servicio, etc. a la que tan aficionado es el Ministerio francés. El PE no es sólo la expresión del proyecto curricular, sino que entra de lleno en todos los aspectos organizativo-administrativos y económicos que hemos señalado al hablar de la autonomía otorgada a los centros franceses. Además, debe ser la expresión de cómo se van a llevar a cabo las “misiones” del EPLE, a saber (IGEN-IGA-ENR, 2006):

- Enseñanza y transmisión de conocimientos para alcanzar los objetivos nacionales (33).
- Apertura hacia el “horizonte europeo” (con intercambios escolares con otros países).
- Introducción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).
- La continuidad en el cambio de una etapa a otra.
- Formación Continua en un contexto de aprendizaje permanente.
- Educar en la cohesión local, la educación para la ciudadanía y en valores.
- Orientación, inserción y preparación para la vida laboral.
- Organizar un plan de apertura a la comunidad, convirtiéndose en fuente de estímulos culturales.

La *Lettre de mission* introducida en Francia a raíz del Protocolo del Personal de Dirección de 2002 es una idea de gran interés. Se trata de un documento resultante de la primera fase de evaluación del proceso de selección de directores, tal como se establece en el Protocolo del Personal de Dirección publicado en 2002: el Director del centro, su Adjunto y su Gestor —si es necesario incluso con ayuda de expertos internos y externos— establecen un diagnóstico de la situación del centro, con sus puntos fuertes y débiles, las tendencias evolutivas en su funcionamiento, los futuros ejes de actuación, etc. Este diagnóstico, emitido por el Director, se somete a validación por parte del Rector de la Academia en que se encuentra el centro y se convierte en la base para una “hoja de ruta” que, por mandato directo del Rector, establece unos objetivos concretos para los siguientes tres o cuatro años. Aunque

no es un “contrato” formal, al menos significa el establecimiento claro para todas las partes de las bases de trabajo extraídas de la observación de la realidad en que se va a desarrollar, con unas garantías de supervisión por parte de la Administración.

El POF italiano viene definido oficialmente desde el Ministerio como la “carta de identidad” de una institución escolar por contener las líneas distintivas del centro, sus aspiraciones culturales y pedagógicas, los proyectos curriculares y también los extracurriculares (de apertura al entorno), marcando las líneas maestras en el plano didáctico y organizativo de ambos tipos. Los elementos que contiene un POF y que muestran la autonomía que ejercen los centros son:

- Disciplinas y actividades libremente elegidas dentro de la cuota curricular que les reservan los diseños curriculares oficiales.
- Posibilidades optativas ofrecidas a estudiantes y sus familias.
- Actividades añadidas en la cuota facultativa del curriculum,
- Acciones de continuidad entre etapas, de orientación, de refuerzo educativo, etc. correspondientes a las necesidades de alumnado concreto.
- Los horarios y agrupaciones de alumnado, provenientes de la misma o de diversas clases.
- Las modalidades de evaluación y los criterios para evaluar a algunos alumnos y para el reconocimiento de créditos.
- La organización adoptada para poder realizar los objetivos generales y específicos de la acción didáctica.
- Proyectos de Investigación y experimentación.

Algunos de los aspectos recogidos en el POF se someten, desde 2005, a una “puntual y razonable monitorización, cuantitativa y cualitativa” a través de sistemas informáticos coordinados desde la Dirección General de Ordenación Escolar del Ministerio. En estos planes también se incluyen las medidas, si as hay, para la creación de redes institucionales para apoyar la autonomía de los centros y fomentar la investigación educativa.

En España el instrumento análogo a los que venimos comentando es el Proyecto Educativo de Centro (PEC). Además, desde 1995, cuando el Director se presenta a la elección en un centro debe presentar un “programa de dirección” que se mantiene en la LOE de 2006 como un proyecto que incluye los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo (LOE, art. 134.1.d.). Se podría pensar que este proyecto de dirección se parece un

poco a la *Lettre de mission* francés que ya hemos comentado, pero hay que reconocer que el rigor de estos proyectos es mucho menor frente al que se plantea en la *Lettre* y que el nivel de compromiso de la Administración con este Programa es mucho menor.

Además, nada garantiza que, si sale elegido, automáticamente el proyecto de dirección se ponga en funcionamiento, pues es el PEC el que realmente dirige la vida del centro. La LOE ha venido a establecer una denominación que en algunos momentos resulta ambigua, pues si en la literatura propia de la Organización Escolar encontramos que los Proyectos Educativos de Centro, tras un análisis de contexto y la formulación de unas Finalidades Educativas, contenían en sí mismos el Proyecto Curricular de Centro, el Reglamentos de Organización y Funcionamiento (en sus variadas denominaciones autonómicas) y los planes y memorias anuales, ahora se dice que “los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro” (LOE, art. 120.2), lo que da lugar a interpretar que pudieran ser documentos paralelos. Como novedad cabe destacar que ahora se contempla que los PEC “incluyan las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado (LOE, 120.5).

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Cerramos este artículo con algunas consideraciones que, sin pretender ser dogmáticas pero siendo el resultado de la pausada reflexión sobre las cuestiones que venimos comentando y de la observación y experiencia de la realidad educativa en los centros escolares, creemos de utilidad tanto para futuras investigaciones como para quienes quisieran tomarlas como punto de partida de debate en sus propias instituciones.

Los centros escolares necesitan, ciertamente, una mayor autonomía. Pero no una autonomía entendida como libre albedrío arbitrario, que es lo que más recelo despierta en la comunidad educativa española cada vez que se abre el debate, sino que se entendería como una capacidad real para obrar dentro de marcos prefijados, y, al mismo tiempo, como una capacidad para rendir cuentas y asumir la responsabilidad de los éxitos y de los fracasos. En este sentido, la iniciativa italiana de no conceder la autonomía hasta que su personal (directivo y docente) se haya formado convenientemente establece una pauta interesante: conceder autonomía a quien verdaderamente conoce qué asume y está capacitado para ejercerla según unas normas claras y asequibles establecidas previamente.

La existencia de esas normas se conjugaría con la flexibilidad para las instituciones, con lo cual tampoco queremos decir que se deba reglamentar hasta el extremo. En realidad, como señala Rembado (2005, p. 2): “en la escuela de la autonomía el ordenamiento debe ser ‘ligero’, y de todos modos no es el centro del sistema, porque el eje vuelve (o va, por primera vez) a coincidir con la persona en situación de aprendizaje. Se trata de tenerlo en cuenta y de regularse en consecuencia”. Lo que sí añadiríamos a esta interesante observación es que esa regulación debería ser ligera pero útil, es decir, ir a lo sustancial para permitir el funcionamiento autónomo de la escuela.

Un aspecto que consideramos imprescindible es la revitalización de los documentos de planificación de centro, para que dejen de tener un carácter burocrático de mero cumplimiento ante la Administración. Sea cual fuere la denominación que finalmente adoptase, el documento que prefijara la actuación autónoma del Centro (o de su Director) para una realidad concreta debería ir acompañada de unas medidas precisas de financiación u otra clase de apoyo logístico, para que no quedaran en simples declaraciones de intenciones. La misma flexibilidad que comentábamos en las normativas generales debería regir para estos proyectos, salvando las obvias diferencias que plantean los distintos marcos institucionales. En este sentido, la posibilidad que se plantea en Italia de tener una serie de partidas a discreción del centro constituye una pauta interesante que permite a los centros destinar fondos a necesidades peculiares que pueden no darse en otros contextos.

El debate sobre si debe primar el órgano colegiado o unipersonal en el gobierno de los centros será difícil de resolver con una respuesta única para los países que hemos tomado como referentes en nuestro estudio o para toda Europa, porque entronca directamente con las raíces culturales de cada población. Tampoco se trata de llegar al “modelo único”: creemos más útil para una efectiva autonomía de los centros el compromiso real de las Administraciones Públicas con un Proyecto de Centro bien definido y que podría empezar con las condiciones de trabajo que se fijan para quienes deba coordinar/dirigir los centros escolares. Ello requiere tiempo y dotación de los recursos humanos necesarios. Nótese que no decimos “muchos” o “más” y que tampoco hablamos sólo de “profesorado”, sino “necesarios”. Y esto nos llevaría a una cuestión que sabemos profundamente espinosa, pero que si se sigue obviando siempre acabará subyaciendo en los problemas de funcionamiento de las escuelas: nos referimos a la capacidad de quien ejerza en última instancia el gobierno del centro (ya sea el Consejo Escolar o Dirección) de poder intervenir en la contratación del personal (docente o no) de su centro y en su asignación a puestos concretos una vez que llegan a la escuela. Entendemos que se reclame desde los Consejos Escolares el poder de decidir sobre quien será director de su centro, pero no entendemos que

no soliciten un cierto poder de decisión, o al menos, poder emitir un parecer más o menos vinculante cuando tiene un personal (en todos los escalafones) que no les satisface o que reiteradamente incumple sus obligaciones con la suficiente habilidad para eludir los controles administrativos, o que, simplemente, no sabe y no se forma adecuadamente para ejercer su trabajo. Sabemos que es un debate espinoso, pero convendría irlo abriendo, porque si no los trabajadores saben que en realidad no rinden cuentas sino ante una genérica Administración Pública que no siempre desciende a la realidad cualitativa de los centros, y eso es muy diferente a sentirse comprometidos (en el buen sentido de la palabra) con la comunidad educativa en la que realmente se inserta. Sabemos que siempre el temor subyacente es que se convirtieran en procesos arbitrarios o nepotistas, pero estamos seguros de que se entiende que no abogamos por unas capacidades de decisión incontroladas ni descontroladas, sino debidamente reglamentadas (las reglamentaciones actuales resultan a veces insuficientes, incluso porque la comunidad educativa las desconoce) para que no se produzcan las situaciones reales que muchas veces ni se declaran oficialmente por la manifiesta sensación de que de nada va a servir.

En definitiva, se trataría de que la dirección pudieran trabajar con un auténtico proyecto de dirección, que fueran capaces de transmitir o consensuar (según el caso) con la comunidad educativa para trabajar en estrecha colaboración con sus miembros en su desarrollo, y eso incluye a las Administraciones Públicas de las que depende, sobre todo en el caso español (nos sigue resultando cuando menos chocante el modo en que se ha redactado el art. 120.4 de la LOE). Si no hay una verdadera colaboración de las Administraciones todo intento de que la dirección de un centro funcione estará condenado a fracasar de antemano o, en el mejor de los casos, a presentar importantes disfunciones. Por eso, el modelo de flexibilidad por el que abogamos debería pasar por confiar en quien va a ejercer dicha coordinación, darle el tiempo necesario para que la dirección no se convierta en una labor a realizar en horas extraordinarias no reconocidas, y darle el personal que sea necesario: en unas ocasiones, por las características del centro, podría ser personal de servicio y en otras, docente. Muchas de las peticiones de “descarga lectiva” que se realizan reiteradamente desde organizaciones y directores escolares tendrían que ver con ello, y les permitiría no abandonar la docencia, que es lo que tanto asusta al resto de sus colegas docentes.

Pese a todo, estamos de acuerdo en que las funciones de dirección no pueden convertirse en un “cheque en blanco”. Al obtener unas condiciones excepcionales de trabajo también se aceptan que éste requiere unas condiciones especiales de formación, unas formalidades de supervisión del propio trabajo, una transparencia en la gestión del tiempo, para que no se convierta en “un modelo de aficionados, excesivamente dependiente del profesora-

do del centro y poco capacitado para llevar adelante su proyecto” (34). En efecto, las responsabilidades que se otorgan a la escuela autónoma deberían ir en consonancia con la formación inicial y permanente de quienes trabajan en un centro. En este sentido nos parece muy acertado que, como ya hemos comentado que sucede en Italia, la concesión de la autonomía no se haga de forma automática, sino cuando la comunidad escolar se haya preparado para ello, porque si no podría poner en peligro la propia prestación de lo que, no olvidemos, es un servicio público de primer orden.

Y si la autonomía no debería ser sinónimo de ausencia de control, tampoco se puede convertir en una burocracia controladora que impida a cada profesional realizar su verdadera tarea. En este sentido habrá que aquilatar con mayor rigor la carga de trabajo que suponen ciertos sistemas de rendición de cuentas que suponen que un profesional pase más de la mitad de su tiempo dando cuenta de lo que se supone que estaba haciendo. Aquí se abrirían nuevos asuntos por explorar; por ejemplo, la gestión telemática, a través de software más o menos diverso puede ser vista como una ayuda a la gestión, pero también se convierten, a menudo, en medios de control que restan autonomía a los centros y acaban por conformarlos a todos según un patrón clónico (lo cual entraría en abierta contradicción con la diversidad que implica la autonomía).

Vemos, pues, que los problemas cotidianos de la escuela son, como decíamos al comenzar, consecuencia de la interacción de los múltiples factores señalados al comienzo de este artículo, muchos de los cuales escapan hoy por hoy al control o a la capacidad de acción de cada escuela. Y mientras la escuela siga teniendo las manos atadas para afrontar ciertas variables estará condenada a ver cómo se repiten una y otra vez esos problemas. En lo que no estamos de acuerdo es en que se deba otorgar diferentes competencias a los centros de Educación Primaria o Secundaria sólo por impartir una u otra etapa. Creemos que condicionantes ya señalados, asociados al tipo de alumnado o entorno sociales de riesgo deberían ser más decisivos a la hora de permitir acciones divergentes en las escuelas.

Por tanto, creemos que, si atendemos a las fórmulas que se están ensayando en nuestros más directos vecinos, podríamos decir que las escuelas españolas necesitan, además de tener unas funciones propias, que su dirección tenga unos roles operativos, claramente especificados y contrastables, de modo que se convirtiesen en garantes de la coordinación y la efectiva puesta en marcha de los planes elaborados en su centro. Asumir la autonomía en un centro implica la formación no sólo de sus cuadros directivos, sino de todo el personal que trabaja en ella; no se puede “imponer” la autonomía sino que debería obtenerse tras un compromiso real de la Comunidad Educativa con la adquisición de conocimientos y competencias para ejercer

dicha autonomía a todos los niveles: no sólo didácticamente, sino también a nivel económico y de gestión. Se podrá pensar que las nuevas aplicaciones informáticas que manejan los centros escolares resuelven estos problemas,

Decíamos al comienzo que los tres puntos claves de la autonomía son los referentes legislativos, el respaldo real de las administraciones a los proyectos educativos que se gestan en cada centro y las capacidades de decisión y de unidad de gestión que tiene realmente una escuela. No son tres elementos que corran en paralelo y a distintas velocidades, sino que están íntimamente relacionados: la mayor definición de las líneas generales de juego (incluido el reconocimiento de que la gestión y dirección de la autonomía requiere grandes cuotas de tiempo que hacen difícil la compatibilidad con la docencia, como ya han asumido en los dos países vecinos que hemos descrito) y una mayor clarificación de los aspectos en que debe formarse una comunidad educativa para poder ejercer plena y conscientemente la autonomía a todos los niveles (empezando por la formación inicial de todo el profesorado en estas cuestiones) deberían traducirse en una mayor confianza por parte de las Administraciones Públicas, al mismo tiempo que en un mayor respaldo, en un compromiso real de esas mismas Administraciones con la autonomía de sus escuelas, hasta el punto de confiar en ella incluso la gestión del personal y de los recursos económicos, de la que luego tendrían que dar cuenta cabal cada centro. Sabemos que es una propuesta arriesgada, pero de otro modo se estarían dando soluciones parciales que no acabarían de resolver los problemas que aquejan al actual sistema de gestión escolar de nuestro país.

NOTAS

- (1) Las “funciones” o “tareas” a desempeñar vienen definidas a nivel legal por las distintas normativas de cada país, y así nos referiremos a ellas, mientras hablar de “dimensiones” implica “cualidades”, y no cabe duda que el ejercicio de la autonomía (y, por tanto, de su gestión) tiene dimensiones humanas, técnicas y administrativas.
- (2) Los centros escolares son uno de los elementos más importantes del sistema educativo porque en ellos se proyectan y desarrollan lógicas diferenciadas y diversidad de proyectos y procesos educativos. En su análisis previo es preciso considerar qué tipo de organización es la escuela. En este artículo vamos a considerarla como un lugar donde se dan cita un conjunto estructurado de elementos diferenciados cuyas proporciones, relaciones e interacciones suponen una función global y persiguen unos fines específicos.
- (3) Que en España, al dejar de ser en la década de los noventa el final de la escolarización obligatoria, adquiere como sucedía ya en la mayoría de países, un sentido de “etapa de paso”.
- (4) Generalizar con respecto a la “realidad escolar” siempre es un arriesgado intento, pues en los tres países que consideramos pueden encontrarse marcadas diferencias entre escuelas de unas regiones u otras, entre centros urbanos o rurales, y entre centros periféricos o ubicados en el núcleo de una misma población.
- (5) No sólo por la aplicación del mismo baremo que los centros públicos, sino, por ejemplo, por la necesidad de recibir autorización previa para ampliar las líneas educativas aun contando con las instalaciones necesarias.
- (6) Consideremos la existencia en Francia de las Guarderías Familiares (*crèche familiale*): si una zona escolar está completa las familias pueden optar por contratar a una persona autorizada que, en los propios domicilios, se hace cargo de hasta tres niños de entre tres meses y tres años. A esta persona la controla un profesional puercultor y la dirección de la guardería pública de la zona, quien puede visitarla regularmente para inspeccionar su trabajo. Se pueden pedir ayudas públicas para este tipo de enseñanza.
- (7) Liderazgo entendido también en su faceta de manifestación de poder informal, es decir, que no estando reconocido explícitamente influye tanto o más que si lo estuviera. Existen diversos mecanismos informales para crear ese liderazgo: la “identificación” con el líder, el poder “coercitivo” -que ejerce, v.g., una persona cínica-, el poder de las recompensas, el poder de “referencia” -basado en la relación social-; frente a los mecanismos formales, derivados de la experiencia profesional o de la legitimación que otorga la propia posición dentro de la organización.
- (8) Como señalaba Puelles Benítez (1991, p.9), “Porque la educación como institución admite una gran variedad de contenidos y orientaciones ha sido objeto de apasionados debates, de hostilidades continuas, de hostigamientos sin fin, de polémica, en suma. Aún más, resulta especialmente significativo que desde todos los bandos, desde todas las perspectivas, la educación haya sido objeto de idolatrías, de una fe entusiasmada o de una esperanza ilimitada. Aún hoy, el atractivo de la educación como institución básica de la sociedad se mantiene casi con las mismas connotaciones que en nuestro siglo liberal”. Recientemente Prats y Raventós (2005, p. 230) nos recuerdan que: “los sistemas educativos y europeos nacieron como un elemento vertebrador en lo político y lo social de los estados naciones. En otros casos, surgieron por la evolución de iniciativas de ámbito local, municipal o regional, o bien por las realizaciones de confesiones religiosas”.
- (9) Sanciones de las que ningún miembro quedaba a salvo: desde el habitual castigo físico para el alumnado hasta las amenazas de despido para el profesorado. Pero el Director autocrático y omnipotente desaparece en Reino Unido en la segunda mitad del siglo XX en aras del “profesionalismo moderno”. Poco a poco se ha ido configurando la idea de que una escuela bien dirigida es aquella en la que se producía un control social basado no en el autoritarismo sino en la voluntaria cooperación de todos sus miembros.
- (10) En 1988 se abrió la posibilidad de que las escuelas no dependiesen administrativamente del sistema de gestión habitual arbitrado por las Autoridades Educativas Locales (LEAs) sino que, si así se decidía en una reunión de padres y madres del alumnado, podía depender y recibir directamente los fondos económicos del Ministerio. A este tipo de escuelas se les denominó *Grant Maintained Schools*, (G.M.S.). Los principales motivos por los que se optaba por esta separación tenían que ver con la visión de las LEAs como algo burocrático, como un organismo que sólo sobrecarga de trabajo.

- (11) Egidio Gálvez (2007, 126 y ss) las perfila como escuelas que, solas o unidas a otras escuelas, se asocian con una organización externa (una empresa, una universidad, una asociación...) con la que comparte una determinada visión educativa para mejorar sus resultados y establecer relaciones de colaboración a largo plazo.
- (12) En p.5, en el Editorial de su número 61 de junio de 2007. Podríamos considerar que este editorial es una buena muestra de la visión oficial tanto de la propia Junta de Andalucía y del partido político que la sustenta y que sería suscrito en muchas otras Comunidades Autónomas españolas.
- (13) Circunstancias todas ellas que resultarían inaceptables para los mandos de cualquier otra organización de corte empresarial. Difícilmente encontraríamos a un directivo de empresa que se aviniera a realizar su trabajo en un clima social donde su autoridad fuera cuestionada.
- (14) *Directeur d'École*, en las Escuelas Maternales y Elementales, *Principal* en los *Collège* de enseñanza secundaria inferior y *Proviseur* en los *Lycée*, de Enseñanza Secundaria superior: Estas dos últimas figuras tienen siempre un Adjunto que se considera un primer paso en la figura directiva profesional. En el actual entramado funcional francés, y desde la fuerte mentalidad meritocrática de la vecina sociedad gala, es de suma importancia determinar a qué tipo de escuela y cuerpo directivo se pertenece y, dentro de un puerto concreto, en qué categoría se sitúa cada cual. Es posible realizar clasificaciones no sólo por el escalafón funcional, sino también en función del lugar de trabajo, de la duración de las carreras directivas, del modo de dirigir las, etc
- (15) *Établissement Public Local d'Enseignement (EPLÉ)*. Alude a los centros públicos de Educación Secundaria (*Collège* y *Lycée*). La característica común es que están dotados de personalidad jurídica y autonomía económica.
- (16) La importancia que se la atribuye es diferente si su centro pertenece a una pequeña población o si está en una gran ciudad, como París. Es normal que en la *Ville* (núcleo metropolitano parisino) las exigencias hacia el director aumenten, mientras que en pequeñas poblaciones es un personaje importante y muy respetado. En todo ello podríamos ver no sólo una cuestión técnica educativa, sino también intereses de tipo político, ya que el Director es un líder de opinión, que puede llegar a influir sobre un cierto número de electores. No olvidemos que en los pueblos, durante el último tercio del siglo XX el cargo de Director y de Secretario del Ayuntamiento solía confluir en la misma persona. Si a ello unimos que la vida de un pueblo dependía en gran medida del dinamismo del Secretario de su Ayuntamiento y de las relaciones establecidas entre éste y el alcalde, comprenderemos que el Director-Secretario de Ayuntamiento se convirtiese en un agente de gran influencia en la vida de los habitantes de una localidad, llegando a configurarse como un auténtico "relaciones públicas".
- (17) A veces son sólo las dimensiones. Como circunstancia cuando menos llamativa, recordemos cómo los directores de escuela parisinos están liberados de la labor docente a tiempo completo (los de otras poblaciones no): una muestra de la importancia que se le conceden a las actividades pedagógicas que lleva a cabo fuera del aula en esa zona escolar concreta. Aun así, la liberación de docencia no queda al arbitrio de cada director, sino que el Ministerio define los tramos en función de los cuales se efectúa una descarga horaria determinada. Normalmente el criterio se basa en el número de aulas que tenga un centro.
- (18) Una cuestión a medio camino entre la gestión económica y la apertura al entorno es la posibilidad de constituir redes de escuelas y consorcios. Esto nos recuerda las posibilidades que ya hemos apuntado para las escuelas anglosajonas de formar *trusts* y nos hace ver cómo en un modelo fuertemente funcional como el italiano se adoptan fórmulas a medio camino de sistemas de mercado a fin de optimizar su funcionamiento.
- (19) No creamos que por ello se atomiza la toma de decisiones. La misma Ley especifica que esas atribuciones se realizan dejando claro el sentido de "nivel unitario y nacional de derecho al estudio, y la existencia de elementos comunes en el sistema escolar público en materia de gestión y programación que define el Estado" (art. 25.1).
- (20) La lástima es que no en todos los centros se aprovecha esta oportunidad y en numerosas ocasiones (más de las deseables) la programación de centro se sustituye por la programación estandarizada de una editorial comercial.
- (21) Hay un sentir generalizado en los tres países respecto a que muchas de esas tareas podría hacerlas un buen profesional administrativo. En caso de tener que hacerlas directamente se

- suele reclamar una descarga horaria pero éste es uno de los elementos que mayores temores despierta y que hacen desconfiar de la figura directiva entre los compañeros: que la “deserción” (fundamentalmente docente) por parte de quien asume la dirección de los centros le lleve a desconectarse de la realidad de las aulas.
- (22) La gama de propuestas y de posibilidades de elección en Francia e Italia es muy alta, e incluye la posibilidad de establecer días de descanso entre semana o ampliar la docencia a los sábados, como sí ocurre, por ejemplo, en Francia.
 - (23) Desde 2005 los Centros de Secundaria franceses se han convertido en empleadores directos, bien por sí mismos o con la ayuda de empresas, respecto al personal auxiliar (IGEN-IGAEN, 2006, p. 8). Se considera que esto es una “tarea de acompañamiento de la misión de enseñanza” (ibídem, p. 15).
 - (24) En Italia y España pueden flexibilizarlo, pero siempre dentro de las partidas que ya se le asignan, por lo que en realidad la variabilidad es mínima.
 - (25) Al cierre del año 2008 las Comunidades Autónomas con ley de educación aprobada y publicada en sus respectivos Boletines Autonómicos eran País Vasco (que en 2007 vio cómo el Tribunal Superior de Justicia del país vasco le obligaba a modificar ciertas cuestiones relativas, precisamente, a la dirección escolar) Andalucía, Cantabria y Castilla-La Mancha. En preparación están las de otras comunidades, como Cataluña, Extremadura, Galicia o Valencia.
 - (26) Véase, por ejemplo, Pavone (2007), Oria, M^a R. (2007).
 - (27) Aunque las “medidas” en el caso de los tres países que venimos analizando no van más allá de la capacidad de “recurrir a instancias superiores”, lo cual resta peso específico a dicha figura si el incumplimiento es deliberado.
 - (28) Cfr. art. 10 del *Décret n. 85-924* y Apartado II. del *Protocolo d'Accord relatif aux Personnels de Direction* de 2002.
 - (29) No es docente, sino que pertenece al cuerpo de personal de dirección. Se centra en tareas pedagógicas, educativas y administrativas. Suple al Director en caso de ausencia -en especial si hay que presidir las reuniones de los órganos colegiados de centro- y puede firmar por delegación algunos documentos. Puede haber más de uno en un mismo centro.
 - (30) Conforme a la *Circulaire n. 97-035*, tampoco es docente. Pertenece al cuerpo de la Administración Escolar y Universitaria y se ocupa de tareas administrativas, materiales y económicas bajo la autoridad del Director.
 - (31) Art. 10 del *Décret n. 85-924*.
 - (32) Este sería el equipo mínimo. Se pueden construir equipos más numerosos, aunque con un reparto de funciones similar.
 - (33) Con la *Loi n 89-486* y su consecuente *Circulaire* de mayo de 1990.
 - (34) El grupo IGEN-IGAENR (2006, p. 5) destaca cómo se ha acuñado una expresión para designar esa influencia: el *effet établissement*.
 - (35) Superando las habituales dificultades: escaso tiempo para poder desarrollar verdaderamente los conocimientos, heterogeneidad en las aulas, excesivo academicismo aún, el clima de aula (no siempre positivo), etc.
 - (36) Es la visión de un director granadino en ejercicio, González Vázquez, J.G., en VV.AA. (2004, p. 34).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anteproyecto de Ley de Educación de Aragón de Septiembre de 2008. Disponible en: <http://www.entretizas.org/spip.php?article433> (Consulta 2008, 15 diciembre)
- Antúnez, S. (2007). Autonomía Escolar: incrementar la confianza y la responsabilidad. *Andalucía Educativa*, 61, 24-28.
- Blanchet, R., Weiner, C. y Isambert, J.P. (1999). *La revalorisation du rôle des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire*. Paris: M.E.N.
- Circulaire n. 97-035 du 6-2-1997. Missions des gestionnaires des EPLE. *Bulletin Officiel* n 8, du 20 février 1997.
- Circulaire n. 98-144, du 9-7-1998. Aménagement des temps et des activités de l'enfant: mise en place du contrat éducatif local et des rythmes périscolaire. *Bulletin Officiel* n. 29, du 16 juillet 1998.
- Circulaire n. 2005-156 du 30 septembre 2005. *Mise en oeuvre des dispositions du décret no 85-924 du 30 août 1985 modifié relatif aux établissements publics locaux d'enseignement - Application de la loi no 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école et de la loi no 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale*. Disponible en http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Contenus/Esen/metiers_encadrement/C2005_20156_20extrait.pdf (Consulta 2008, 15 diciembre)
- Consejería de Educación. (2008). Documento de propuestas para la Ley de Educación de Extremadura (L.E.EX). Mérida, Junta de Extremadura. Disponible en <http://www.educarex.es/leyeducacion/pdf/LEEX.pdf> (Consulta 2008, 18 diciembre).
- Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del Comparto Scuola. *Quadriennio Giuridico 2006-09 e 1° Biennio Economico 2006-07*. Documento disponible en http://www.flcgil.it/speciali/ccnl_scuola_2006_2009 (Consulta 2008, 9 diciembre).
- CSIL-Scuola. (2009). *Regolamento primo ciclo: note sul testo definitivo*. Documento disponible en: <http://www.cislscuola.it/node/18498> (Consulta 2009, 1 marzo)
- De Puelles Benítez, M. (1991). *Educación e ideología en la España Contemporánea*, Barcelona: Labor.
- Décret 85-924 du 30 août 1985. *Etablissements publics locaux d'enseignement*. Bulletin Officiel n. 30 du 5 septembre 1985. Versión consolidada a 19-marzo-2008, disponible en: http://www.legifrance.com/affichTexte.do;jsessionid=B4660134B997EF4003D4F45F0B985E4B.tpdjo09v_1?cidTexte=LEGITEXT000006065139&dateTexte=20090114 (Consulta 2008, 30 noviembre)
- Décret 2001/1.174 du 12 décembre 2001. *Statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale*. Bulletin Officiel spécial n. 1, du 3 janvier 2002.
- Décret n° 2008-263 du 14 mars 2008 *relatif aux dispositions réglementaires du livre IV du code de l'éducation (Décrets en Conseil d'Etat et décrets)*. Disponible en: <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000018359948&dateTexte> (Consulta 2008, 15 diciembre)
- Decreto Legislativo 165/2001, 30 marzo 2001. *Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*. Gazzetta Ufficiale n. 106 del 9 maggio 2001-Supp.Ord. n. 112 (Rectificado en G.U. n. 241 del 16 ottobre 2001).

- Direction des Personnels Administratifs, Techniques et d'Encadrement (2002): *Protocole du 16-11-2000 d'accord relatif aux personnels de direction*. Bulletin Officiel spécial n. 1 du 3 janvier 2002. Paris, MEN.
- Departament d'Educació (2008). Bases per a la Llei d'Educació de Catalunya. Una llei de país. Barcelona, Generalitat de Catalunya. Disponible en: http://www.gencat.net/educacio/llei_educacio/pdf/Llei_edu.pdf (Consulta 2008, 18 diciembre).
- Egido Gálvez, I. (2007). Tendencias en la gestión de centros escolares: planteamientos desde el "nuevo Laborismo" en el Reino Unido. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 119-139
- Ferry F., Poupelin M., y Muñoz A. (2000). Y a-t-il une responsabilité pédagogique du chef d'établissement? *Cahiers de l'Éducation*, 11.
- García Garrido, J. L. (1992). *Problemas Mundiales de la Educación. Nuevas Perspectivas*. Madrid: Dykinson.
- García Garrido, J. L. (2006). *La máquina de la educación*. Madrid: Ariel.
- Groupe d'étude thématique conjoint IGEN-IGAENR (2006). *L'EPLE et ses missions. Rapport - n° 2006-100-décembre 2006*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
- Guittet, P. (2008): En 2008, avec le SNP-DEN : proposer, agir, avancer. *Direction* n. 155, janvier-février 2008, 3-6.
- Legge 15 marzo 1997, n. 59 *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*. Gazzetta Ufficiale n. 63 del 17 marzo 1997.
- Legge 53/2003, de 28 de marzo, delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale. Gazzetta Ufficiale n. 77 del 2 aprile 2003.
- Lettera circolare n. 83-2005 (Prot. n. 10215) su *Monitoraggio piani dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche*. Ufficio VI, Direzione generale per gli ordinamenti scolastici, Dip. Per l'Istruzione del MIUR. Disponible en <http://www.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/pof> (Consulta 2008, 10 diciembre).
- Ley 1/1993, de 19 de febrero, *de la Escuela Pública Vasca*. BOPV n. 38, de 25 de febrero.
- Ley 3/2007, de 8-03-2007, de participación social en la Educación en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. DOCM n.60, de 20 de marzo.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, *de Educación de Andalucía*. BOJA n. 252, de 26 de diciembre.
- Ley de Cantabria 6/2008, de 26 de diciembre, *de Educación de Cantabria*. BOC n. 251, de 30 de diciembre.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación*. BOE n. 106, de 4 de mayo.
- Loi n. 89-486 *d'orientation sur l'éducation* du 10 juillet 1989. Journal Officiel du 14 juillet 1989.
- Oria Segura, M^a R. (2007). Perfil laboral y apoyo institucional de la dirección escolar en cuatro países de la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 15-51.
- Pavone, M. (2007). La dirección escolar en Italia. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 53-82.
- Prats, J. y Raventos, F. (coords.). (2005). *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?* Colección Estudios Sociales, n. 18. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Real Decreto 82/1996 de 26 de enero, *por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria*. BOE n. 44, de 20 febrero de 1996.

- Rembado, G. (2005). Un punto di arrivo, un punto di partenza. *Autonomia & Dirigenza*, 7-8-9. Anno XIV, nuova serie.
- S/a (editorial). (2007). Autonomía de los Centros Educativos. *Andalucía Educativa*, 61, 5.
- UIL. (2007). Autonomia Scolastica Il documento della Uil Scuola. Disponible en http://www.uil.it/uilscuola/web/iniziative/2007/autonomia/documento_autonomia.htm (Consulta 2008, 15 diciembre)
- VV.AA. (2004). Directoras y directores andaluces opinan sobre la función directiva. *Andalucía Educativa*, 44, 32-26.

PALABRAS CLAVE

Autonomía Escolar, Organización Escolar, Educación Comparada, Proyectos de Centro, Dirección Escolar, Sistemas Educativos Europeos

KEY WORDS

School Autonomy, School Organisation, Comparative Education, Educational Projects, School Management, European Education Systems

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA

M^a Rosa Oria Segura, Doctora en Pedagogía, Premio Nacional Pedro Roselló para jóvenes investigadores en 2005, otorgado por la SEEC. En sus investigaciones analiza las estructuras legales, administrativas y organizativas para la gestión de las instituciones educativas, escolares y no escolares en el marco de los sistemas educativos. También investiga la gestión de las instituciones educativas para dar adecuada respuesta a las personas con necesidades educativas especiales. Los principales descriptores de sus investigaciones son: Educación Comparada / Sistemas Educativos europeos / Políticas escolares inclusivas / Control, dirección y gestión de centros educativos / Democracia y Educación en Europa.

Dirección de la Autora: Universidad de Extremadura.
Avda. de Elvas s/n
06071-Badajoz (España).
E-mail: mros@unex.es

Fecha recepción del artículo: 21. enero. 2009
Fecha de revisión del artículo: 17. marzo. 2009
Fecha aceptación del artículo: 01. abril. 2009